

Opplæring av elever med autisme

Tilpasset opplæring og inkludering i to skoler i en distriktskommune, - en casestudie

Torunn Sørestad



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Tittel: Opplæring av elever med autisme.

Bakgrunn: Tilpasset opplæring og inkludering er overordnede prinsipp for skolens virksomhet. Likevel har få forskere analysert begrepet tilpasset opplæring inngående. Det hevdes at begrepet tilpasset opplæring er politisk skapt, og at det følgelig har fått lite praktisk innhold for dem som skal bruke begrepet i praksis. Forskning viser også at tilpasset opplæring i en inkluderende kontekst er en utfordring. Fremdeles synes det å være stor avstand mellom idealene og realitetene når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring og inkludering i skolen.

En rekke forskere mener at tilrettelagt opplæring er det viktigste tiltaket for å bedre livssituasjonen for mennesker med autisme, og at mangel på tilrettelegging kan forsterke deres vansker.

Problemstilling: Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme? Med forskningsspørsmålene: 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene? 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene? 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

Formål: Formålet med undersøkelsen er a) å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune gjennomfører tilrettelagt opplæring og b) inkluderer elever med autisme.

Metode: Undersøkelsen er en casestudie i en kvalitativ forskningstradisjon.

Datakildene i denne undersøkelsen er lærere og dokumenter. Det er benyttet intervju og dokumentanalyse som metoder. Det er gjennomført intervju med to lærere fra to ulike skoler som har ansvar for opplæringen av tre elever med autisme. Dokumenter i denne sammenhengen er elevenes individuelle opplæringsplaner.

Dataene ble analysert opp mot forhånds definerte begrep hentet fra teori. I forhold til forskningsspørsmål 1) har jeg benyttet tilretteleggingsbetingelsene aktivitet, sosialt

miljø, fysisk miljø, materiell, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. I forhold til forskningsspørsmål 2) har jeg benyttet de administrative rammebetingelsene organisering, rutiner, ressurser og kompetanse. I forhold til forskningsspørsmål 3) har jeg skilt mellom fysisk, pedagogisk og sosial inkludering.

Resultater og konklusjoner: Skolene og lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av å gi elevene et godt tilrettelagt opplæringsmiljø og å inkludere elevene. Lærerne synes imidlertid å ha lite klart innhold i begrepene. Når vi legger tilretteleggingsbetingelsene til grunn ser vi at skolene i hovedsak planlegger og tilrettelegger aktiviteter, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser og materiell. Sammenfallende for begge skolene er at de i liten grad planlegger og tilrettelegger det fysiske og det sosiale miljøet for elevene. Selv om skolene har store ressurser til disposisjon for elevene, gode rutiner for samarbeid og kompetanse om autisme synes de bare delvis å lykkes med å inkludere elevene innenfor normalmiljøets rammer. Elevene synes i større grad å være fysisk inkludert enn sosialt inkludert. Dette kan sees i sammenheng med at skolene ikke planlegger det sosiale miljøet på en systematisk måte.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en nyttig og utfordrende prosess. Jeg har fått mulighet til å gjennomføre en undersøkelse om et tema som interesserer meg spesielt. Gjennom prosessen har jeg fått mer innsikt i muligheter og utfordringer knyttet til opplæring av elever med autisme.

Det er flere som har muliggjort gjennomføringen av denne undersøkelsen og som er skyldig en takk. Først av alt vil jeg takke for all velvilje og interesse som skolene, lærerne og foreldre i denne undersøkelsen har vist. En spesiell takk går til lærerne som har bidratt med kunnskap og erfaringer om temaet.

En stor takk til min veileder Gidske Holck (PhD.) for konstruktive og grundige tilbakemeldinger. Hun har med sin genuine interesse vært en stadig inspirasjonskilde gjennom hele prosessen. Takk!

Sist, men ikke minst vil jeg takke Jonas Okemiri for akademisk bidrag, oppmuntring og kjærlighet. Familie og venner har også vært en god støtte på veien.

Oslo, mai 2008

Torunn Sørestad

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 RELEVANT FORSKNING OG UNDERSØKELSENS PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 NOEN BEGREPSAVKLARINGER.....	10
1.3 AUTISME	12
1.4 AVGRENSNINGER	14
1.5 VIDERE OPPBYGGING AV MASTEROPPGAVEN	14
2. TEORETISK BAKGRUNN	16
2.1 TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED AUTISME	16
2.2 MILJØMESSIGE FORUTSETNINGER FOR Å LÆRE.....	17
2.3 ADMINISTRATIVE RAMMEBETINGELSER	19
2.4 INKLUDERING I SPESIALPEDAGOGISK TEORI	20
2.4.1 Inkludering av elever med autisme	21
3. METODISKE VURDERINGER	23
3.1 CASESTUDIE.....	23
3.1.1 Eksplorerende og klassiske casestudier.....	24
3.2 ANALYSEBEGREP	24
3.3 DATAKILDER.....	25
3.4 UTVALG AV INFORMANTER OG DOKUMENTER.....	26
3.5 FORSKNINGSMETODER	27

3.5.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	27
3.5.2	<i>Dokumentanalyse</i>	28
3.6	FORSKNINGSPROESSEN	28
3.6.1	<i>Utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju.....</i>	28
3.6.2	<i>Kontaktetablering.....</i>	30
3.6.3	<i>Behandling av data</i>	30
3.6.4	<i>Fremstilling av forskningsprosessen.....</i>	31
3.6.5	<i>Egne kommentarer til forskningsprosessen.....</i>	32
3.7	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	33
3.7.1	<i>Validitet.....</i>	33
3.7.2	<i>Reliabilitet.....</i>	34
3.7.3	<i>Generalisering</i>	34
3.8	ETIKK	36
4.	ANALYSE OG RESULTATER.....	37
4.1	TO SKOLER I EN KOMMUNE.....	37
4.2	LÆRERNES BAKGRUNN OG GENERELLE ARBEIDSMÅTER	39
4.3	INTERVJU MED LÆRERE	41
4.3.1	<i>Spesifiserte funn i skole 1.....</i>	41
4.3.2	<i>Spesifiserte funn i skole 2.....</i>	45
4.3.3	<i>Oppsummering.....</i>	51
4.4	INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER	52
4.4.1	<i>Spesifiserte funn i skole 1.....</i>	53
4.4.2	<i>Spesifiserte funn i skole 2.....</i>	57
4.4.3	<i>Oppsummering.....</i>	59

5. DRØFTING	63
5.1 TILRETTELEGGING AV MILJØET	63
5.2 ADMINISTRATIVE RAMMEBETINGELSER	66
5.3 INKLUDERING.....	68
6. KONKLUSJONER OG BETRAKTNINGER OM VIDERE FORSKNING	74
KILDELISTE.....	75
VEDLEGG	78

1. Innledning

Inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipp for den norske skolens virksomhet. Skolepolitiske dokument representerer en forventning om at alle elever skal få miljøet lagt til rette slik at de lærer, og at dette skal skje slik at elevene erfarer å være inkludert i elevfellesskapet (St.meld.nr.30 (2003 - 2004)).

Temaet for denne undersøkelsen er *opplæring av elever med autisme*. Undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven, retter søkelyset mot den praktiske opplæringssituasjonen i to skoler knyttet til 3 elever med diagnosen autisme.

Formålet med undersøkelsen er a) å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune gjennomfører tilrettelagt opplæring og b) inkluderer elever med autisme.

Dette kapitlet omfatter en kort presentasjon av forskning knyttet til tilpasset opplæring og leder fram til undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet vil også gjøre rede for blant annet begrepene tilpasset opplæring og tilrettelegging og diagnosen autisme. Videre vil kapitlet synliggjøre avveininger som er foretatt med hensyn til avgrensninger av undersøkelsen. Til slutt vil det bli gitt en oversikt over den videre oppbyggingen av masteroppgaven.

1.1 Relevant forskning og undersøkelsens problemstilling

Relevant forskning for denne undersøkelsen retter søkelyset på tilpasset opplæring og inkludering. Dette er et stort forskningsfelt. I denne oppgaven har jeg først og fremst tatt utgangspunkt i slik forskning knyttet til elever med autisme. Jeg har imidlertid funnet lite forskning knyttet til tilpasset opplæring og inkludering av elever med autisme i distriktskommuner. Konteksten for opplæringen til de aktuelle elevene som undersøkelsen handler om er to skoler i en liten distriktskommune.

Tilpasset opplæring har vært et sentralt begrep i statlige styringsdokumenter for grunnskolen i over 20 år (Mønsterplan for grunnskolen 1982, St.meld.nr.30 (2003-2004), Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006). Likevel er det få forskere som har analysert begrepet inngående (Haug 2004). Det hevdes at begrepet tilpasset opplæring er politisk skapt, og at det følgelig har fått lite praktisk innhold for dem som skal bruke begrepet i praksis (Werner 2008). Solli (2005) sier at skolenes og lærernes oppslutning om idealene knyttet til tilpasset opplæring og også til inkludering har økt, men at begrepene er uklare når det gjelder innhold. Fremdeles synes det å være stor avstand mellom idealene og realitetene når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring og inkludering. Forskning viser at tilpasset opplæring i en inkluderende kontekst, det vil si i den skolen og i den klassen elevene normalt hører hjemme i, er en utfordring og at dagens skole ikke reelt er tilpasset og inkluderende (Dalen 2006).

Når det gjelder elever med autismediagnose er tilpasset opplæring det viktigste tiltaket for å bedre deres livssituasjon (Jordan 2001, Martinsen og Tellevik 2004). Mangel på tilpasning kan føre til at disse elevenes vansker forsterkes (Solli 2005). Hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring er likevel ikke alltid like opplagt.

Skogen og Holmberg (2002) ser på tilpasset opplæring som en prosess med fire faser. Man må først definere målet som eleven skal veiledes mot, deretter må elevens ”her og nå” situasjon kartlegges. Tredje fase innebærer å tilrettelegge for en optimal læringssituasjon slik at eleven når målet. Fjerde og siste fase er en evaluering av elevens utviklings- og læringsprosess. I denne undersøkelsen kunne det vært naturlig å undersøke alle fire deler av prosessen knyttet til de tre elevene som er med i undersøkelsen. Dette ville imidlertid føre for langt i denne sammenheng. *Fokus for denne undersøkelsen er knyttet til den tredje av de fire fasene, det vil si tilrettelegging av opplæringssituasjonen.*

Holck (2004) viser i sin undersøkelse hvordan kommunale aktører i liten grad tar opp og drøfter hvordan miljøet rundt barn og unge med nedsatt funksjonsevne skal legges til rette. Hun peker blant annet på at når fokus er tilrettelegging av miljøet, vil det

også være nødvendig med en oversikt over hvilke tilretteleggingsbetingelser som man rår over. Hun hevder at fagfolk i liten grad har en slik oversikt. Holck (2004) viser også i sin undersøkelse hvordan gjennomføringen av tilrettelegging er avhengig av et sett av administrative rammebetingelser. Innholdet i disse rammebetingelsene vil være avgjørende for hvor effektiv tilretteleggingen kan gjennomføres. Tilretteleggingsbetingelsene og de administrative rammebetingelsene blir nærmere presentert i kapittel 2.

Når jeg i undersøkelsen benytter begrepet tilrettelegging, avgrenses dette som nevnt til å handle om hvordan opplæringssituasjonen er tilrettelagt. Jeg gir følgelig ingen beskrivelse av elevene, deres forutsetninger eller hvordan diagnosen påvirker deres læring. Jeg kommer heller ikke til å evaluere eller vurdere i hvor stor grad opplæringen er tilrettelagt etter elevenes individuelle forutsetninger. Problemstilling for undersøkelsen er:

Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme?

Av problemstillingen følger disse forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene?
- 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene?
- 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

1.2 Noen begrepsavklaringer

Opplæringsloven skiller mellom *undervisning* og *spesialundervisning*. Ordinær undervisning er det som foregår i klassen og som i prinsippet alle elever skal ta del i. Spesialundervisning er knyttet til juridiske vedtak som sikrer elever som trenger det ekstra ordinære ressurser for å sikre tilpasset opplæring. Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning i henhold til opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova av 1998). Det må foreligge en sakkyndig vurdering som gjør rede for elevens behov før kommunen kan gjøre

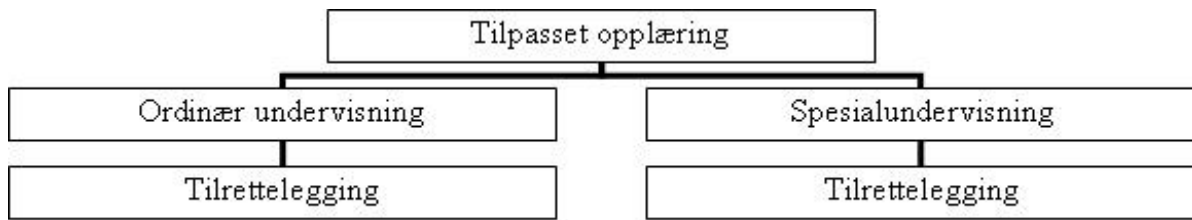
vedtak om spesialundervisning. Spesialundervisning etter enkeltvedtak gir eleven individuelle rettigheter som særskilte ressurser og individuell opplæringsplan.

Opplæring er å gjøre elever i stand til å håndtere og mestre livets oppgaver og utfordringer sammen med andre (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). I denne oppgaven bruker jeg begrepet opplæring og ikke undervisning, da opplæring signaliserer mer vekt på læring for den enkelte elev enn hva begrepet undervisning gjør (Skogen og Holmberg 2002). Det vil si at fokuset er på opplæring av aktuelle elever framfor klassen, selv om jeg ser opplæringen til den enkelte elev i en klassesammenheng. Begrepet klasse brukes selv om elever etter opplæringsloven § 8-2 (Opplæringslova av 1998) skal organiseres i grupper. Dette fordi skolene i undersøkelsen bruker begrepet klasse.

I norsk skolepolitikk er det som nevnt et mål at alle elever skal få tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen eller i form av spesialundervisning. I stortingsmeldingen nr.30 *Kultur for læring* (St.meld.nr.30 (2003-2004)) sier departementet at:

”Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov... Det er derfor et behov for en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov” (s.86).

Det går fram av sitatet at fokus er på læringsmiljøet for elevene. Tilpasset opplæring er med andre ord en vesentlig del av både den opplæringen som foregår i ordinær undervisning, og den som foregår i form av spesialundervisning. Både innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning må opplæringsmiljøet tilrettelegges. Dette kan illustreres som i figuren under.



Figur 1.1: Tilpasset opplæring i ordinær undervisning og i spesialundervisning

Figuren kan kanskje oppfattes slik at undervisning og spesialundervisning er to atskilte aktiviteter. Det må presiseres at det ikke alltid er så skarpe skiller i praksis, men at det kan være glidende overganger. Figuren er fremstilt på denne måten for å vise at tilrettelegging av miljøet er aktuelt i begge undervisningsformer.

Innholdet i begrepet *inkludering* handler om at alle skal ha like rettigheter til å utnytte sitt læringspotensial og delta med sine ulike forutsetninger i et fellesskap (Skogen og Holmberg 2002). Da begrepene skal danne en helhet må det bety at også tilpasset opplæring i form av spesialundervisning skal finne sted i en inkluderende kontekst (Skogen og Holmberg 2002).

Slik jeg bruker begrepet *distriktskommune* menes en kommune med mindre enn 5000 innbyggere. I tillegg må avstanden til en bykommune være minimum 5 mil, eller at kommunen har bru, undersjøisk tunnel eller ferje forbindelse til en bykommune.

1.3 Autisme

Autisme er en omfattende og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som varer hele livet. Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse vil si at funksjonshemningen berører alle sentrale utviklingsområdet og alle livsområder (Martinsen og Tellevik 2004). Det finnes flere diagnoser innenfor autismespekteret (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Uten å gå i dybden på de enkelte er de generelle kjennetegnene kvalitativt avvik i sosialt samspill, avvikende kommunikasjonsmønster og ved at repertoaret av interesser og aktiviteter er begrenset, stereotyp og repetitivt. Avvikene viser seg i alle situasjoner. Tall fra Peeters og Gillberg (2002) viser at ca 1 barn av 1000 utvikler autisme. De fleste av disse har en tilleggsvanske som utviklingshemning, epilepsi,

nedsatt syn, nedsatt hørsel eller andre vansker. På nettsiden til Autismeforeningen i Norge sies det at forekomsten er ca. 3 - 5 pr.1000 innbyggere (Autismeforeningen i Norge 2008). Autisme er i denne undersøkelsen avgrenset til å gjelde diagnosene barneautisme og atypisk autisme uavhengig av hvilken grad av utviklingshemming eller andre tilleggsvansker.

Barneautisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse hvor avvikende eller forstyrrelsene viser seg før barnet er tre år. I tillegg er det vanlig at barnet har fobier, søvn- og spiseforstyrrelser, raserianfall og selvdestruktiv atferd (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Atypisk autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som debuterer senere enn barneautisme, eller at de diagnostiske kriteriene for barneautisme ikke oppfylles helt. Diagnosen brukes når avvikende eller forstyrret utvikling viser seg etter tre års alder, og ved mangel på tilstrekkelig avvik på ett eller to av de tre områdene (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Det er store variasjoner innenfor autismebefolkningen med hensyn til funksjonsnivå, type og grad av tilleggsvansker, væremåte, temperament og interesser (Martinsen 1992). Familiesituasjonen er like forskjellig som hos andre barn. Denne variasjonen medfører at mennesker med autisme vil ha varierende behov. Det vil derfor være nødvendig med bred kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen til hvert enkelt barn (Martinsen og Tellevik 2004). Martinsen og Tellevik (2004) sier at utfordringen framover vil være å forstå den enkeltes væremåte, blant annet hvordan den enkelte reagerer på ulike opplæringsformer.

Harald Martinsen (1992) mener at mange av opplæringsprogrammene som er utviklet for mennesker med autisme gir lite rom for forskjellig væremåter og interesser. Han sier at opplæringsmål og metoder bør vurderes ut fra en helhetsvurdering tilpasset den enkelte. Likevel sier Martinsen (1992) at individuell tilpasning kan være urealistisk fordi det krever god kunnskap om autisme, kunnskap om ulike metoder og teknikker og god kjennskap til barnet. Martinsen (1992) tror at tilrettelagt opplæring for elever med autisme alltid vil være et lokalt "hjemmesnekret" opplegg her i landet, fordi det er stor faglig uenighet om hvordan man skal tilrettelegge, og fordi familien

har stor innflytelse. I tillegg påpeker han at på grunn av geografi og kultur er det ikke enkelt å ta i bruk importerte opplæringsprogrammer i Norge, men at de kan brukes som en idébank.

Ut fra kjennetegn ved autismediagnosen er det rimelig å forvente at elever med denne diagnosen vil ha behov for spesialundervisning etter enkeltvedtak (jf. kap. 1.2).

Retten til spesialundervisning bygges på utbytte av det ordinære tilbudet. Skolens evne til å tilrettelegge innenfor det ordinære opplæringsmiljøet vil følgende bli avgjørende for behovet for spesialundervisning.

1.4 Avgrensninger

I undersøkelsen har jeg som nevnt fokusert både på forhold ved miljøet som tilrettelegges og gjennomføringen av tilretteleggingen. Når det gjelder inkludering har jeg ikke gjort den samme distinksjonen og følgelig ikke benyttet de administrative rammebetingelsene i analysen av data. I drøftingen derimot relaterer jeg resultatene av inkludering både til resultatene av tilrettelegging og gjennomføringen av den. Jeg har også avgrenset oppgaven slik det går fram av kapittel 1.1. Når det gjelder tilpasset opplæring er det bare tilrettelegging av miljøet jeg er opptatt av.

1.5 Videre oppbygging av masteroppgaven

Kapittel 2 gir en teoretisk gjennomgang av tilpasset opplæring, tilrettelegging og inkludering i spesialpedagogisk teori knyttet til elever med autisme. I kapittel 3 redegjør jeg for hvilke metodiske vurderinger jeg har gjort, blant annet bakgrunn for valg av design, analysebegrep, datakilder, utvalg av informanter og dokumenter og forskningsmetoder. Jeg gjør også rede for selve forskningsprosessen og vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet, generalisering og etikk. Kapittel 4 er en presentasjon av analyse og resultater. I kapittel 5 drøftes resultatene opp mot de utfordringene som er beskrevet i dette kapitlet og det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen (kapittel

2). I kapittel 6 presenteres undersøkelsens konklusjoner og mine betraktninger om videre forskning.

2. Teoretisk bakgrunn

Dette kapitlet handler om tilpasset opplæring, tilrettelegging og inkludering i spesialpedagogisk teori knyttet til elever med autisme.

2.1 Tilpasset opplæring for elever med autisme

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep for ulike retninger som humanistisk teori, atferdsteori, kognitiv teori og så videre. I teorien er tilpasset opplæring ofte beskrevet som differensiering, det vil si at opplæringen i klassen skal variere etter den enkelte elevs behov (Skogen og Holmberg 2002, Haug 2004). Når det gjelder tilpasset opplæring og elever med autisme har særlig atferdsanalysen spilt en vesentlig rolle (Tetzchner 2001). Atferdsanalysen kommer opprinnelig fra USA (Andersen og Bay 2002) og bygger på atferdsteorien. Atferdsanalysen er særlig knyttet til psykologen Burrhus F. Skinner (1904-1991) som utviklet en atferdsanalysemodell. Skinners analysemodell har ligget til grunn for mange opplæringsprogrammer for elever med autisme.

Skinners analysemodell formulerer en sammenheng mellom stimulus diskriminant (SD), operant (O) og stimulus respons (SR). I begrepet stimulus diskriminant ligger at individet handler i forhold til visse stimuli (SD) som utløser en atferd (O).

Individets atferd fører i sin tur til responsen fra omgivelsene (SR) som enten øker eller reduserer individets atferd alt etter hvilken målsetting man har. Det skilles gjerne mellom positiv forsterkning, negativ forsterkning og straff (Tetzchner 2001). Det som øker sannsynligheten for at en atferd gjentar seg er forsterkning. Det vil si at forsterkning defineres i forhold til sin konsekvens. Generelt styrkes en atferd ved at den etterfølgende hendelsen oppleves som positiv, eller at det som oppleves negativt fjernes (positiv og negativ forsterkning). Straff er å tilføre noe som individet opplever som negativt, eller fjerner noe som oppleves positivt. I atferdsanalysen er man med andre ord opptatt av atferdens forutgående og etterfølgende hendelser. Fokuset er

følgelig på det miljøet atferden eller handlingen foregår i, og miljøets betydning for læring.

Kognitiv-sosial læringsteori bygger også på atferdsteorien, men ble utviklet fordi Albert Bandura mente at Skinners atferdsanalysemodell var utilstrekkelig i å forklare hvordan mennesker lærer (Gelso og Fretz 2001). Kognitiv-sosial læringsteori legger vekt på kognitive prosesser. Det vil si at man også er opptatt av hvordan personen oppfatter og tolker hendelser og stimuli fra miljøet.

Mange har kritisert atferdsanalysen for å ta for lite hensyn til individets iboende egenskaper som følelser og behov (Mesibov et al. 2006). En rekke programmer er utviklet for å ivareta både kravet til slike individuelle forutsetninger og individets oppfatninger, tolkninger og refleksjoner. Et av disse kalles for TEACCH¹. I tillegg til å legge vekt på individuelle forutsetninger legger TEACCH vekt på særtrekk ved diagnosen, den enkeltes ferdighetsnivå, personens interesser, personlighet og muligheter (Mesibov et al. 2006). Tenkerne bak TEACCH mener at programmet bygger på humanistiske verdier og Banduras kognitiv-sosial læringsteori. De er opptatt av at omgivelsene skal forstå og sette pris på mennesker med autisme.

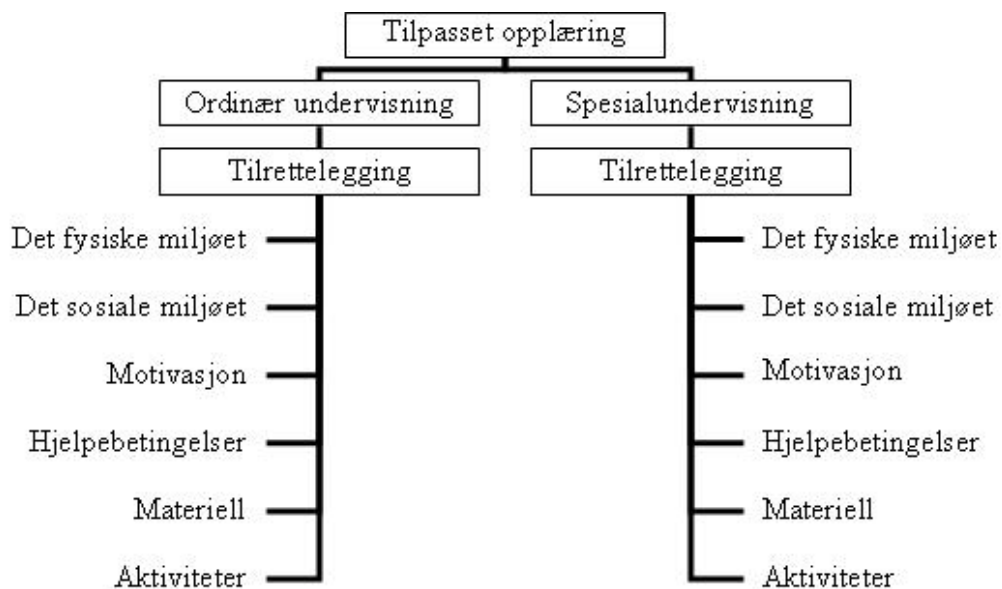
2.2 Miljømessige forutsetninger for å lære

Martinsen og Tellevik (2004) mener at mange programmer for opplæring av mennesker med autisme, med et fast innhold, ikke oppfyller kravet om individuell tilrettelegging. Tilrettelegging for elever med autisme må først og fremst tilpasses den enkeltes særtrekk og blant annet ta utgangspunkt i elevens kognitive nivå, kunnskaper, erfaringer og væremåte. Et miljø som er meningsfylt for eleven bevarer og øker elevens trivsel og motivasjon. Miljøet bør tilrettelegges på bakgrunn av hva eleven liker og de fellestrekkene som er typiske for mennesker med autisme.

¹ Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren (Mesibov et al. 2006).

Det som er felles for Skinners atferdsanalyse, Banduras kognitiv-sosial læringsteori og TEACCH programmet er som nevnt at alle tre legger stor vekt på miljøets betydning. Imidlertid klargjør ikke disse hvilke forhold ved miljøet som kan systematisk tilrettelegges. Holck (2004) viser til Siverts når hun definerer de tilretteleggingsbetingelsene man rår over slik: aktivitet, sosialt miljø, fysisk miljø, materiell, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. Innholdet i tilretteleggingsbetingelsene kan til dels være overlappende, for eksempel at materiell også kan være en viktig motivasjonsbetingelse.

Ved å tilføye tilretteleggingsbetingelsene kan figur 1.1 utvides som illustrert i figur 2.1. Figur 2.1 viser hvordan tilretteleggingsbetingelsene har relevans både for ordinær undervisning og spesialundervisningen. Innholdet i tilretteleggingsbetingelsene vil være forskjellig alt etter elevens behov.



Figur 2.1: Tilpasset opplæring og tilretteleggingsbetingelser i ordinær undervisning og spesialundervisning.

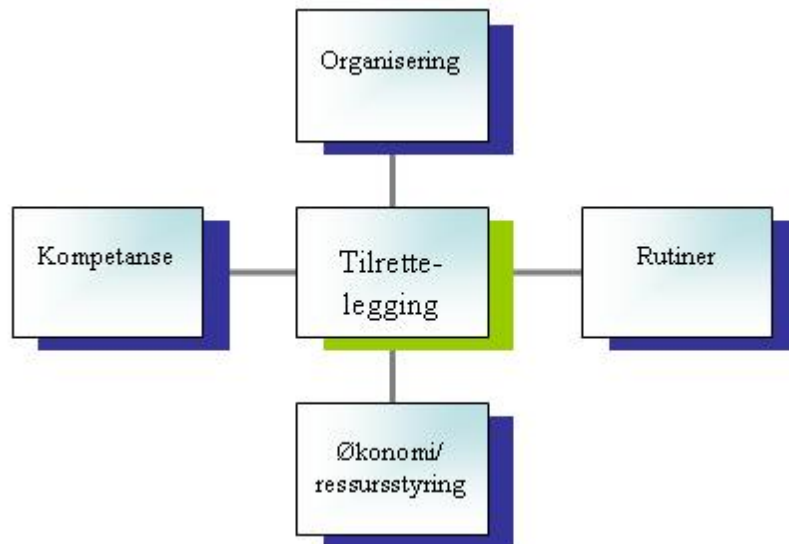
Det fysiske miljøet omfatter innredning og utforming av klasserom, gruppe/enerom og uteareal. Ved planlegging av det sosiale miljøet bør man tenke over

sammensetningen av gruppen som det enkelte barn skal være en del av. Motivasjon omfatter to forhold, a) det å ha positive forventninger til det som skal skje og b) opplevelsen av å lykkes. Det vil si å få positive tilbakemeldinger på egne handlinger. Hjelpebetingelser er den hjelpen eleven trenger for å lykkes. Hjelp kan være i form av verbale instruksjoner og forklaringer, håndledelse, illustrasjoner og at lærer viser ved å være modell. Materiell kan være hjelpemidler og skolemateriell. Aktivitet er de handlingene og oppgavene eleven skal gjøre. Det kan omfatte både lek og skoleoppgaver, og kan være over kortere eller lengre tid (Holck 2004).

2.3 Administrative rammebetingelser

Muligheten for å gjennomføre faglige oppgaver vil i følge Holck (2004, Holck og Opdal 2008) være avhengig av innholdet i et sett av administrative rammebetingelser. Disse er organisering, rutiner, økonomi/ressursstyring og kompetanse. Organisering handler om hvordan skolen organiserer opplæringen som helhet, eller hvordan lærer organiserer elevenes opplæring, en til en, i gruppe eller i klassen. Rutiner handler om samarbeidsrutiner internt på skolen, med foreldre eller med eksterne fagmiljø. Det kan også være rutiner for å vurdere elevenes utvikling og læring, mål og læringsmiljø. Ressurser handler om økonomiske, personalmessige og materielle ressurser med mer. Hvilke ressurser som er tilgjengelige og hvordan disse kan utnyttes er avgjørende for tilretteleggingen. Kompetanse kan dreie seg om hvilken kompetanse lærere har til å planlegge og tilrettelegge opplæringen, kompetanse generelt på skolen og så videre. Det er viktig å finne ut om skolen må skaffe til veie, endre eller forbedre innholdet i enkelte av de administrative rammebetingelsene for at tilretteleggingen skal fungere etter intensjonen.

Holck (2004, Holck og Opdal 2008) mener at den faglige tilretteleggingen må planlegges som en administrativ oppgave helt fra starten av. Uten at tilretteleggingsbetingelsene har et innhold vil det være vanskelig å planlegge og gjennomføre tilrettelegging. Figur 2.2 viser hvordan den faglige tilretteleggingen rammes inn av administrative rammebetingelser.



Figur 2.2: Tilrettelegging rammet inn av administrative rammebetingelser

2.4 Inkludering i spesialpedagogisk teori

Dalen (2006) skiller mellom fysisk, sosial og pedagogisk inkludering. Jeg oppfatter det slik at hun mener at fysisk inkludering er fysisk plassering i et miljø som for eksempel en klasse. Pedagogisk inkludering vil si at når elevene får sitt pedagogiske tilbudet er det tilpasset elevens evner og forutsetninger. Den fysiske inkluderingen forutsetter at det pedagogiske tilbudet er differensiert. Sosial inkludering handler om sosialt samspill mellom elevene i klassen, i en aktivitet eller i det generelle skolemiljøet. Forskning viser imidlertid at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging lett blir ensomme og sosialt isolert i skolen (Dalen 2006). Selv om elevene fysisk er til stede i klassen og deltar i fellesaktiviteter, er det sosiale samspillet mellom elevene begrenset. Mange lærere gir også uttrykk for at det er vanskelig å legge til rette for samspill mellom elever med funksjonsnedsettelse og andre elever i klassen, spesielt i høyere klassetrinn.

I denne sammenhengen vil det videre være mest relevant å spesifikt skrive om inkludering av elever med autisme.

2.4.1 Inkludering av elever med autisme

Jordan og Powell (2000) sier at dersom det skal være relevant å snakke om inkludering i det alminnelige må hele personalet på skolen gjøres kjent med autisme. Kjennskap til autisme er nødvendig for elevens fremskritt og for å unngå å mistolke elevens atferd og språk. Skal inkludering være en mulighet bør ikke eleven tilbringe det meste av tiden til enetimer. Det må avsettes tid til at eleven med autisme lærer å forholde seg til jevnaldrende, og til at jevnaldrende lærer seg hvordan de kan omgås eleven.

Jordan og Powell (2000) påpeker også at inkludering og positivt samvær mellom eleven med autisme og klassekamerater ikke skjer automatisk, det må tilrettelegges for at det skal skje. De nevner ulike nivåer for at inkludering skal kunne være en realitet. Man bør tenke på hvordan lokalitetene er tilpasset, hvilke sosiale ferdigheter som er nødvendige, hvilken funksjon inkluderingen har og at opplæringen er tilpasset etter elevens behov. I forhold til elever med autisme ser det ut til at omvendt inkludering er mer vellykket (Jordan og Powell 2000). Omvendt inkludering skjer ved at normalt fungerende elever deltar sammen med eleven med autisme på dets arena, hvor de blant annet lærer å leke sammen med eleven. Denne formen for inkludering synes å øke autisters spontane lekeatferd.

Paula Kluth (2003) hevder at inkludering er en pedagogisk utfordring knyttet til den enkelte elevs mulighet til å bidra med sine ressurser i klasserommet. Kluth (2003) mener at lærernes holdninger, meninger og handlinger er vesentlige for å inkludere elever med autisme i klasseromsfellesskapet. Lærere må kunne kjenne igjen forskjellene blant elevene både når det gjelder funksjonshemning, etniske forskjeller, utviklingshemning og andre forskjeller, og forstå hvordan disse forskjellene kan virke inn på elevenes liv og læring. Hun vektlegger at det er viktig å se og omtale en elev med autisme som et individ og ikke som en elev med en diagnose.

Kluth (2003) mener at elever med autisme ikke er en homogen gruppe. Læreren bør være nysgjerrig og interessert i elevens erfaringer og kunnskap, og være klar over

styrken og anlegg eleven kan bidra med i klasserommet. Ett inkluderende miljø bør legge vekt på hvordan alle elever kan dra nytte av hverandre, og bevare hver elevs verdighet ved å lage et komfortabelt og støttende miljø hvor elevene kan være seg selv. Det kan være nødvendig å se på om skolens miljø, dens læreplan, organisering, politikk og kultur tjener mål om inkludering. Skolens kunnskap om autisme i sin helhet vil og være avgjørende for hvor inkluderende miljøet blir (Kluth 2003).

3. Metodiske vurderinger

Dette kapitlet gjør rede for hvilke metodiske vurderinger jeg har gjort. Blant annet bakgrunn for valg av design, analysebegrep, datakilder, utvalg av informanter og dokumenter og forskningsmetoder. Jeg gjør også rede for selve forskningsprosessen og vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet, generalisering og etikk.

3.1 Casestudie

For å få tak i informasjon som kan belyse forskningsspørsmålene har jeg valgt en casestudie design i en kvalitativ forskningstradisjon. Særpreget ved den kvalitative forskningstradisjonen er at det forsøkes å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004, Gall et al. 2007). Det vil si i sin naturlige kontekst. Fordelen med kvalitativ casestudie er at man kan gjøre en case ”levende” på en annen måte enn man kan gjøre gjennom kvantitativ tilnærming, fordi man kan gjøre fyldige beskrivelser (Gall et al. 2007). Yin (2003) sier at casestudie er å foretrekke når hovedspørsmålet er hvordan eller hvorfor, spesielt når fenomenet er innenfor det virkelige liv. Spørsmålsstillingen ”hvordan” er sentralt i denne undersøkelsen. Min problemstilling er nettopp: Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme?

Casestudier kjennetegnes som nevnt ved at et fenomen undersøkes i sin naturlige kontekst (Gall et al. 2007). I denne undersøkelsen studeres hvordan tre elever med autisme får sin opplæring i to ulike barneskoler. Tilrettelegging av miljøet, innholdet i de administrative rammebetingelsene og inkludering studeres der opplæringen skjer – på skolen og i klassen. Skolene betraktes som ”Units of Analysis”, - undersøkelsesenheter (Miles og Huberman 1994, Patton 2002, Yin 2003, Gall et al. 2007). Andersen (1997) sier det slik: *”Undersøkelsesenheter ses som et konkret hele der underenhetene og deres forhold til hverandre pensles ut”* (Andersen 1997, s.9). Underenhetene i denne undersøkelsen er klassene hvor elevene får sin opplæring i

løpet av skoledagen. Jeg vil studere hvordan opplæringen tilrettelegges for elevene i disse klassene.

3.1.1 Eksplorerende og klassiske casestudier

I denne undersøkelsen har jeg lagt stor vekt på å beskrive hvordan skolene tilrettelegger miljøet, innholdet i de administrative rammebetingelsene og hvordan de inkluderer elevene slik lærerne fortalte det, og slik det kommer fram i dokumentene. Beskrivelse av det som skjer, hva aktørene tenker og gjør og hva som er konteksten ("thick descriptions") er basis for begrepsmessig organisering av data (Gall et al. 2007). Slike beskrivelser er i følge Strauss og Corbin (1998) en viktig basis for klassifisering og analyse av data.

Andersen (1997) skiller mellom eksplorerende og klassiske casestudier. Det som skiller dem er hvordan man analyserer datamaterialet. Når man gjør en eksplorerende analyse leter man etter tema og mønster i datamaterialet, ikke sortering etter kategorier som er definert på forhånd. I klassiske casestudier retter man søkelyset mot bestemte forhold ved det fenomenet som skal studeres. I slike studier brukes gjerne ulike teorier og begrepssett som utgangspunkt for analysen. I denne undersøkelsen rette jeg søkelyset på tilretteleggingsbetingelser ved opplæringen, innholdet i de administrative rammebetingelsene og inkludering. Dataene blir analysert opp mot forhånds definerte begrepssett. I det følgende vil jeg beskrive hva som ligger i disse begrepene.

3.2 Analysebegrep

I teorikapitlet har jeg gjort rede for både tilretteleggingsbetingelser, administrative rammebetingelser og inkludering. Disse begrepene har jeg benyttet som analysebegrep. I analysen begrunner jeg dermed det jeg ser opp mot forhånds definerte begreper. Begrepene er åpne og gir mulighet til å ta vare på mangfoldet i datamaterialet. Likevel har jeg vært åpen for å lage nye klassifiseringer fra

datamaterialet som ikke har passet inn i de forhånds definerte begrepene.

Analysebegrepene er brukt i analysen av både intervju og dokumenter.

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for analysen:

- 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene?
- 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene?
- 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

I forhold til forskningsspørsmål 1 benytter jeg tilretteleggingsbetingelsene fysisk miljø, sosialt miljø, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser, materiell og aktiviteter (jf. kap. 2.2). I forhold til forskningsspørsmål 2 benytter jeg de administrative rammebetingelsene organisering, rutiner, ressurser og kompetanse (jf. kap. 2.3). I forhold til forskningsspørsmål 3 skiller jeg mellom fysisk, pedagogisk og sosial inkludering (jf. kap. 2.4).

3.3 Datakilder

I en casestudie hvor man retter søkelyset på et enkelt fenomen anbefales det å bruke data fra ulike kilder (Gall et al. 2007). Datakildene i denne undersøkelsen er to lærere fra to ulike skoler som har ansvar for opplæringen av tre elever med autisme. Jeg har også benyttet dokumenter som datakilder. Dokumenter i denne sammenhengen er elevenes individuelle opplæringsplaner fra skolestart fram til skoleåret 2007/2008. Jeg betrakter lærere som viktige kilder fordi de har forhåndskunnskap om hvordan de tilrettelegger opplæringen for elevene. Når jeg har valgt dokumenter som kilder er det for å få utdypende innsikt i hvordan skolene og lærerne planlegger tilretteleggingen. Foreldre kunne også ha vært aktuelle kilder, men jeg har i denne undersøkelsen begrenset meg til kilder som direkte kan si noe om hvordan skolene tilrettelegger opplæringen av elevene.

Da jeg planla arbeidet med denne undersøkelsen var planen også å bruke halvårsrapporter og enkeltvedtak, slik det framkommer av informasjonsskrivene (jf.

vedlegg 2, 3 og 4). Data tilfanget hadde da blitt for stort etter masteroppgavens rammer. Jeg har derfor valgt å bare bruke individuelle opplæringsplaner.

Styrken med å bruke dokumenter som datakilde er at de er eksakte og stabile referanser med detaljer som vil være de samme for meg som for en annen forsker (Yin 2003). Svakheten (Yin 2003) er at innholdet i dokumentene ikke nødvendigvis fremstiller det som skjer i praksis. I denne sammenheng betyr det at de individuelle opplæringsplanene ikke nødvendigvis gir innsikt i hva som faktisk skjer i opplæringen.

Hvert år skal skolen utforme individuelle opplæringsplaner til elever som får spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for og innhold i opplæringen, og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Planen er et styrende og veiledende dokument for skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Kilder kan være normative eller beskrivende. Beskrivende kilder handler om fortid og beskriver virkeligheten. Normative kilder er vurderende og sier noe om hvordan det bør bli i fremtiden. Individuelle opplæringsplaner kan kalles for normative kilder, fordi de sier noe om hvordan skolen planlegger å gjennomføre opplæringen i fremtiden (Kjelstadli 1999, Repstad 2007).

3.4 Utvalg av informanter og dokumenter

Patton (2002) sier at i kvalitativ forskning kan man gjøre utvalg som gir rik informasjon om det som er hensikten med undersøkelsen ("purposeful sampling"). Informasjonsrike utvalg er de som kan gi mye informasjon om sentrale spørsmål knyttet til undersøkelsen. Utvalget er dermed ikke tilfeldig valgt, men valgt ut fra en hensiktsmessig grunn. Jeg kjente på forhånd til kommunen² og skolene der de aktuelle lærerne (informantene) var ansatt. Det var meg bekjent at det gikk elever på disse skolene som hadde fått diagnosen autisme. Jeg valgte dermed skoler og lærere

² Jeg har valgt å gi en oversikt over kommune og skoler i kapittel 4 for å lette lesingen.

som jeg visste kunne gi meg informasjon om det jeg trengte for å kunne svare på undersøkelsens forskningsspørsmål.

Lærerne ble valgt fordi de hadde ansvar for å tilrettelegge opplæringen av elever med barneautisme og atypisk autisme. Samtidig var det lærere som kjente klassen godt. Jeg ønsket at lærerne skulle ha erfaring med opplæring av elever med autisme på barnetrinnet og kjenne elevene godt. Av den grunn har jeg valgt lærere som tilrettelegger opplæring av elever mellom 8 – 13 år, det vil si elever fra 2. – 7. klasse. Dokumentene er valgt ut fra kriteriet om at de skal gi innsikt i hvordan opplæringen til elevene tilrettelegges. For å gjøre denne undersøkelsen realistisk har jeg valgt elevenes individuelle opplæringsplaner.

3.5 Forskningsmetoder

Metodetriangulering innebærer å bruke flere forskningsmetoder (Gall et al. 2007). I denne undersøkelsen har jeg benyttet både intervju og dokumentanalyse som metoder. Jeg kunne også ha valgt observasjon, men på grunn av tidsmessige årsaker har jeg valgt å ikke observere hvordan skolene faktisk tilrettelegger opplæringen.

3.5.1 Kvalitativt intervju

Kvalitative intervju kan være åpne, semistrukturerte og strukturerte (Dalen 2004). Forskjellen ligger i graden av struktur. Strukturerte intervju har på forhånd en utarbeidet intervjuguide med formulerte spørsmål innenfor bestemte tema. Semistrukturerte intervju har en utarbeidet intervjuguide som utgangspunkt, men er samtidig åpen for informantenes meninger og synspunkter.

Jeg valgte et semistrukturert intervju. Det vil si at jeg utarbeidet en intervjuguide før jeg startet intervjuene. Svakheten med strukturerte og semistrukturerte intervju er at man kan risikere at informanten ikke forteller fritt om aktuelle forhold. Med andre ord kan man gå glipp av verdifull informasjon, fordi informanten føler seg bundet av spørsmålene. Jeg har likevel søkt å overskride dette, ved at jeg avslutningsvis i

intervjuguiden ga informanten mulighet til å fortelle om forhold som det ikke ble spurt om (jf. vedlegg 5).

3.5.2 Dokumentanalyse

I følge Repstad (2007) er dokumentanalyse en metode der visse tekster gis status som kilder. Jeg analyserte dokumentene for å belyse problemstillingen i undersøkelsen. Dokumentene ble undersøkt for å kunne si noe om hvordan skolene planla å tilrettelegge opplæringen, og for å styrke og bekrefte data fra andre kilder (Yin 2003). I denne sammenheng vil det si å styrke og bekrefte det lærerne fortalte. Jeg er klar over at jeg kan ha oversett eller ikke forstått deler av innholdet i dokumentene opp mot mine analysebegrep. Dette har jeg prøvd etter beste evne å unngå. Individuelle opplæringsplaner kan som nevnt tidligere kalles for normative kilder. Det vil si at dokumentanalysen ikke bygger på hva skolen faktisk har gjort, men på hva skolen planla å gjøre.

3.6 Forskningsprosessen

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg arbeidet med å tydeliggjøre forskningsspørsmål, utarbeide intervjuguide, kontakte informanter, gjennomføre intervju og innhente dokumenter, bearbeide og analysere data, presentere resultater, drøfte og trekke konklusjoner. I det følgende vil jeg gjøre nærmere rede for denne prosessen.

3.6.1 Utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden (jf. vedlegg 5) ble utformet på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmålene. Problemstillingen er: Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme? Av problemstillingen følger tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene?

- 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene?
- 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

Intervjuguiden er delt inn i tre hovedtema i tillegg til spørsmål om informantens bakgrunn. Spørsmålene handler om tilrettelegging, innhold i de administrative rammebetingelsene og inkludering (jf. vedlegg 5). Under temaet tilrettelegging og temaet inkludering skiller intervjuguiden mellom hva informanten mener er god tilrettelegging og inkludering, og hvordan informanten tilrettelegger opplæringen og inkluderer eleven.

Arbeidet med intervjuguiden startet tidlig i prosessen. For å få innsikt i hvor meningsfulle spørsmålene var, testet jeg disse ut i forkant av selve undersøkelsen. Det ble gjennomført et prøveintervju med en person med kompetanse om fenomenet som ikke har deltatt i undersøkelsen. Tilbakemeldingene og erfaringene dette gav meg var til god hjelp i forberedelsesprosessen til intervjuene med informantene.

Prøveintervjuet tydeliggjorde hvor viktig det er å ha god kjennskap til spørsmålene i guiden, og velge neste spørsmål ut fra hva informanten fortalte. Det ble ikke nødvendig å redigere intervjuguiden etter prøveintervjuet. Under prøveintervjuet fikk jeg også erfaring med å bruke det tekniske utstyret.

Informantene fikk ikke utlevert spørsmålene på forhånd. I informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt kom det derimot frem hvilke tema jeg ønsket å ta opp (jf. vedlegg 3). Intervjuene ble tatt opp på lydbånd samtidig som jeg tok egne notater. Når informantene slappet av og begynte å gi utfyllende svar, lot jeg informantene snakke fritt. Jeg stilte oppfølgende spørsmål der jeg syntes det var nødvendig og interessant. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt, men ikke i kronologisk rekkefølge. Informantene fikk tilbud om å lytte på intervjuopptaket i etterkant for å kunne korrigere eventuelle misforståelser, eller legge til informasjon. Bare en informant benyttet seg av dette tilbudet. Det ble gjennomført intervju med to lærere fra to forskjellige skoler.

3.6.2 Kontaktetablering

Jeg tok kontakt med kommunesjef for oppvekst for å få tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen, og formelt få tilgang til aktuelle skoler. Kommunesjef for oppvekst tok kontakt med rektorene ved de aktuelle skolene. Rektorene ved skolene tok deretter kontakt med meg.

Informasjon og samtykkeerklæring til rektor, informant og foreldre ble sendt til skolene. Det var dermed rektor som tok første kontakt med informant og foreldre. Foreldres samtykke var nødvendig for å få tilgang til konfidensielle dokumenter tilhørende elevene. I denne sammenheng vil det si elevenes individuelle opplæringsplaner.

3.6.3 Behandling av data

Før jeg satte i gang med datainnsamlingen sendte jeg meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved personvernombudet for forskning. Dette ble gjort for å få en vurdering av undersøkelsen, og om jeg eventuelt måtte søke om konsesjonsplikt i henholdt til personvernloven. Undersøkelsen ble godkjent hos personvernombudet (jf. vedlegg 1).

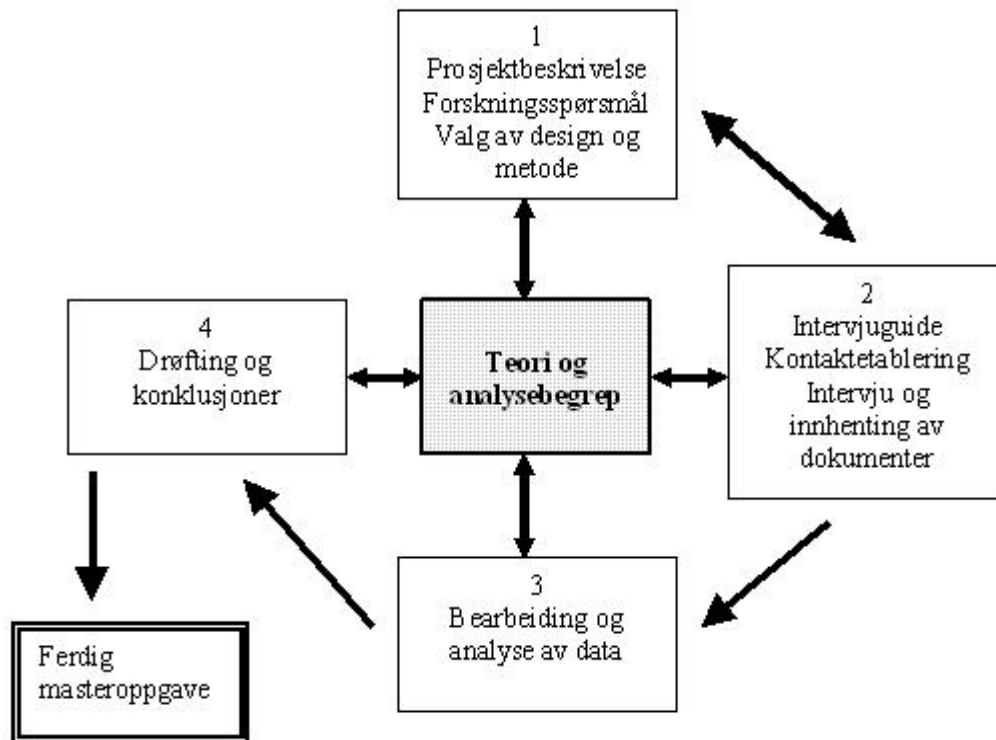
Intervjuene ble transkribert ordrett. Jeg har fjernet kommentarer som ”ja” og ”mm” og pauser da det ikke er relevant for problemstillingen. Dette er gjort for å gjøre det lettere å lese intervjuet. Noen steder i løpet av intervjuet snakker både informant og intervjuer samtidig, men i transkriberingen er det notert som at vi snakker hver vår gang. Både intervjuer og informanter snakket dialekt under intervjuet, men i transkriberingen er alt nedskrevet på bokmål.

All data fra intervju og dokumenter er tematisk fortettet og analysert med sikte på å få fram sentral informasjon i henhold til problemstillingen. I presentasjonen av resultater har jeg brukt direkte sitat. I noen sitat har jeg lagt til ord uten å endre på innholdet. Dette har jeg gjort for å bedre lese kvaliteten.

3.6.4 Fremstilling av forskningsprosessen

Forskningsprosessen kan beskrives som en prosess med fire faser. Innledningsvis med 1) å lage en prosjektbeskrivelse, avklare forskningsspørsmål, design og metode, 2) utvikling av intervjuguide og utprøving av denne, kontaktetablering med skolene og informantene, gjennomføring av intervju og innhenting av dokumenter, 3) bearbeiding og analyse av data og 4) drøfting og konklusjoner.

Forskingsspørsmål og intervjuguide ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen med den hensikt å kunne besvare problemstillingen. Kommune, skoler og lærere ble kontaktet for gjennomføring av intervju og innhenting av dokumenter. Når datamaterialet var innsamlet ble neste oppgave å transkribere intervju, fortette data og analysere datamaterialet etter forhånds definerte begreper hentet fra teori. Til slutt drøfte resultatene opp mot teoretisk grunnlag og trekke konklusjoner. Figur 3.1 tydeliggjør forskningsprosessen.



Figur 3.1: Forskningsprosessen

Jeg betrakter teori som dreiepunkt i undersøkelsen. Teori i denne sammenheng inkluderer analysebegrepene. Med dette mener jeg at teori og analysebegrep i stor grad har påvirket fasene i forskningsprosessen. Samtidig har ledd i prosessen gitt tilbakemeldinger som har påvirket mitt valg av teori. Som nevnt har jeg benyttet forhånds definerte analysebegrep. Når jeg jobbet med fase 2 så jeg at jeg måtte forandre forskningsspørsmålene i fase 1.

3.6.5 Egne kommentarer til forskningsprosessen

Det har vært en utfordring å analysere datamaterialet opp mot undersøkelsens analysebegreper. Jeg ser at jeg har utviklet meg underveis. Likevel har jeg behov for mer kunnskap slik at jeg selv kan få større klarhet i begrepene tilrettelegging, administrative rammebetingelser og inkludering. I analysen av datamaterialet fant jeg ingen grunn for å bruke kategoriseringer med utgangspunkt i datamaterialet (jf. kap. 3.2).

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

Følgende vil jeg redegjøre for validitet, reliabilitet og generalisering knyttet an til undersøkelsen.

3.7.1 Validitet

Validitet handler om i hvor stor grad data som er innsamlet er sanne, og hvor troverdig og velbegrunnet undersøkelsen og resultatene er. Det er en vurdering om dataene er relevante eller gyldige for å gi svar på det jeg undersøker. Validitet handler også om å sikre at data og resultatene ikke skyldes fordommer eller manglende kompetanse hos forsker, eller påvirket av andre forhold (Vedeler 2000).

Jeg har kritisk vurdert om data er relevante for forskningsspørsmålene og at det ikke eksisterer feilkilder. Dette har jeg gjort ved å sørge for at det er en meningsfull sammenheng mellom problemstilling, data og funn (Gall et al. 2007). Valg av ulike kilder har gitt meg både muntlige og skriftlige data om det samme fenomenet.

Forskers egne erfaringer og forutinntatte meninger om fenomenet kan reflektere tolkningen. Jeg har tidligere tilrettelagt opplæring av elever med autisme i en distriktskommune og mine oppfatninger, meninger og holdninger kan påvirke analysen og tolkningen av datamaterialet (Vedeler 2000). Min forståelse av fenomenet kan altså være påvirket av min førforståelse eller primærforståelse (Wormnæs 2007), det vil si oppfatninger og meninger som jeg på forhånd har til fenomenet jeg undersøker. Dette har jeg prøvd å forebygge ved å bruke flere forskningsmetoder og datakilder, og ved å ha et kritisk syn på egne tolkninger.

Tolkningen kan også preges av forholdet mellom meg og informantene (Dalen 2004). Gode svar styrker fortolkningen av informantenes uttalelser. Fyldige beskrivelser gitt av informantene styrker det som Maxwell (1992) kaller for tolkningsvaliditet, fordi tolkningen tar utgangspunkt i det informantene har beskrevet. Jeg la vekt på å legge til rette for at informantene kunne memorere og beskrive de forholdene som forskningsspørsmålene var knyttet til i intervjusituasjonen. Validiteten i forhold til

om utvalget av informanter og dokumenter har gitt mangfoldig informasjon om hvordan skolene tilrettelegger opplæringen, har også vært nødvendig å vurdere.

Resultatenes troverdighet og gyldigheten styrkes når man involverer ulike teoretiske perspektiv i undersøkelsen (Vedeler 2000). Teoriutvalgets gyldighet er vurdert i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette kaller Maxwell (1992) for teoretisk validitet. Jeg har sett på ulike teori om tilrettelegging av opplæringssituasjonen, da det er dette som er sentralt i undersøkelsen.

For å styrke begrepsvaliditeten har jeg vært åpen for at analysebegrepene ikke betegner alle aspekter ved fenomenet. Jeg har kritisk vurdert om begrepene, slik de er knyttet til tidligere forskning, kan overføres til denne undersøkelsen. Av den grunn har jeg vært åpen for å bruke kategoriseringer med utgangspunkt i datamaterialet i tillegg til forhånds definerte analysebegrep.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om å beskrive prosedyrene for innsamling av data og analyse slik at en annen forsker kan følge de samme prosedyrene, finne de samme funnene og trekke samme konklusjon (Yin 2003). Undersøkelsens reliabilitet eller påliteligheten styrkes når prosessen beskrives trinn for trinn. Maxwell (1992) kaller dette for deskriptiv validitet. Målet er å minimalisere feil og unngå forutinntatt og skjev framstilling av funnene. Jeg har vært nøye med å beskrive de ulike trinnene i forskningsprosessen, slik at det skal være mulig for en annen forsker å gjennomføre undersøkelsen med samme resultat.

3.7.3 Generalisering

Undersøkelsens grad av ytre validitet (Dalen 2004), eller generaliserbarhet handler om i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre enn de som ble undersøkt. Det vil si hvor overførbar undersøkelsen er til populasjonen hvor utvalget er hentet fra. Skal resultatene kunne overføres til hele populasjonene må utvalget være

representativt for populasjonen (Befring 2007). Er dette tilfelle har undersøkelsen en høy generaliseringsverdi. Utvalget for denne undersøkelsen er ikke representativt for alle skoler og klasser som tilrettelegger opplæring av elever med autisme. Spørsmålet blir da om man likevel kan vurdere resultatene fra denne undersøkelsen for å være overførbare til andre skoler og klasser som tilrettelegger opplæring av elever med autisme.

Mange er kritiske til i hvor stor grad det er mulig å generalisere ut fra få case. Det skilles mellom statistisk og analytisk generalisering (Yin 2003). I følge Yin (2003) kan casestudier generaliseres opp mot teori istedenfor til populasjonen, fordi casestudier ikke representerer et utvalg. Hensikten med casestudier blir da å utvide og generalisere teorier. Det vil si at funnene i undersøkelsen sees i sammenheng med teoretiske forventninger man har til undersøkelsen. Dette kalles for analytisk generalisering. Henger resultatene sammen med teori styrker det undersøkelsens generaliseringsverdi. Statistisk generalisering bruker tester for å bedømme om utvalget er representativt for populasjonen, og kan dermed beregne hvor sannsynlig resultatene kan generaliseres til populasjonen. Statistisk generalisering har ingen relevans for denne undersøkelsen og liten relevans for casestudier generelt.

I følge Gall et al. (2007) er det mulig å generalisere en casestudie ved å gi fyldige beskrivelser av fenomenet (thick description). Da kan leseren selv vurdere om resultatene kan ha relevans for egen situasjon. Gall et al. (2007) legger dermed ansvaret for generaliseringen over på leseren ikke på forskeren, men det vil være forskerens ansvar å legge fram resultatene slik at det er mulig for leseren å gjøre denne vurderingen (Vedeler 2000). Som nevnt tidligere har jeg lagt vekt på å beskrive opplæringen til den enkelte elev så tydelig som mulig, med den hensikt å gjøre det mulig for andre å vurdere resultatenes relevans for egen praksis.

3.8 Etikk

Før, under og etter forskningsprosessen har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsforskning (NESH 2006). I det følgende vil jeg kort kommentere noen etiske vurderinger for denne undersøkelsen.

Undersøkelsen er gjennomført i en liten distriktskommune. Kommunen med underkant av 5000 innbyggere er et lite samfunn hvor de fleste kjenner hverandre. Det er vanskelig å unngå at de som har deltatt i undersøkelsen kjenner seg igjen i rapporten. På grunn av kommunens størrelse kan det og være en mulighet for at andre lesere gjenkjenner personer og miljø. Dette har krevd aktsomhet når jeg har presentert resultatene, slik at ikke undersøkelsen påfører deltakerne noen form for belastninger i ettertid (NESH 2006).

Jeg har vært nøye med at informantene og foreldre skulle ta et informert valg om de ville delta i undersøkelsen. Informanter, rektor og foreldre fikk informasjon om undersøkelsen i eget informasjonsskriv (jf. vedlegg 2, 3 og 4). Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om undersøkelsens tema, formålet med undersøkelsen, hvem som betaler for undersøkelsen, hvilke konsekvenser det kan få for dem ved å delta og at deltakelsen er frivillig. Informantene og foreldre fikk opplysninger om deres mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske det. Jeg var også i denne sammenhengen tydelig på at dette var en masteroppgave som vil være tilgjengelig for andre. Slik kunne informanter og foreldre få et realistisk grunnlag når de skulle bestemme seg for å delta eller ikke (NESH 2006).

4. Analyse og resultater

Følgende problemstilling er som nevnt lagt til grunn for denne undersøkelsen:
Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme?

For å belyse problemstillingen er disse forskningsspørsmålene valgt:

- 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene?
- 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene?
- 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

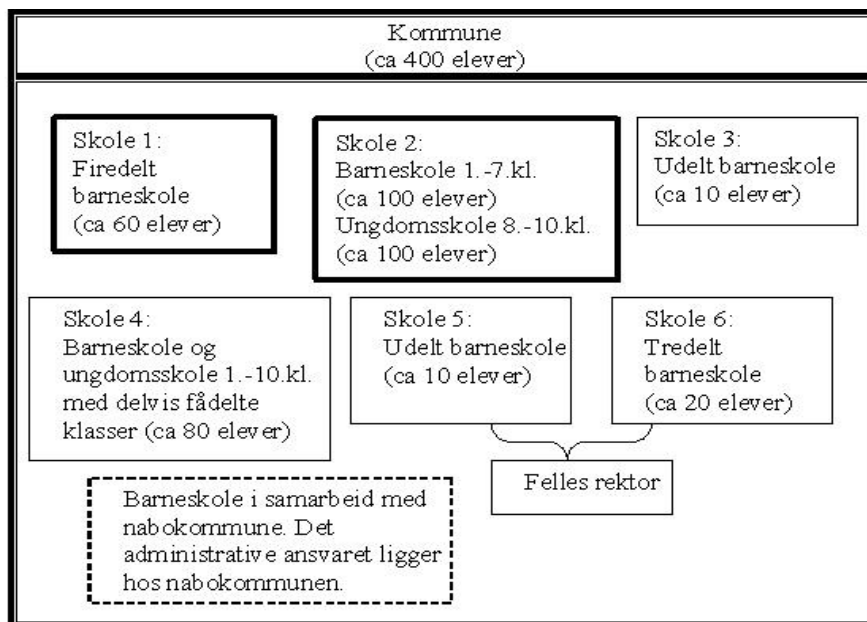
Datakildene er som nevnt lærere og dokumenter. Jeg har intervjuet to lærere i to forskjellige skoler i samme kommune. Dokumentene er individuelle opplæringsplaner for alle tre elevene. Jeg har til sammen analysert 11 individuelle opplæringsplaner. Fem dokumenter for ett av barna og tre fra hver av de andre. Skolene benevnes som henholdsvis skole 1 og skole 2. Lærer på skole 2 hadde ansvaret for opplæringen av to elever med autisme som går i to ulike klasser.

I dette kapitlet presenteres først skolene i sin kommunale kontekst (kap. 4.1) og lærernes bakgrunn og generelle arbeidsmåter (kap. 4.2). Deretter gis en redegjørelse for analyse og resultater fra intervju med lærer i skole 1 og skole 2 (kap. 4.3). Til slutt presenteres analyse og resultater av individuelle opplæringsplaner (kap. 4.4).

4.1 To skoler i en kommune

Skolene ligger i en kommune i sør – Norge med mindre enn 5000 innbyggere. Kommunen driver 6 barneskoler og 2 ungdomsskoler med omkring 400 elever, og en fellesskole med en annen kommune. Geografisk er kommunen stor med flere bygder. Skole og barnehage er organisert som en enhet med rektor som øverste leder. Alle skoler og barnehager ligger under avdeling oppvekst med egen kommunesjef som

videre er direkte underlagt rådmann. Rektor har delegert myndighet til å behandle og vedta enkeltvedtak. Figur 4.1 viser oversikt over skolene i kommunen der undersøkelsesenheterne, skole 1 og 2, er uthevet.

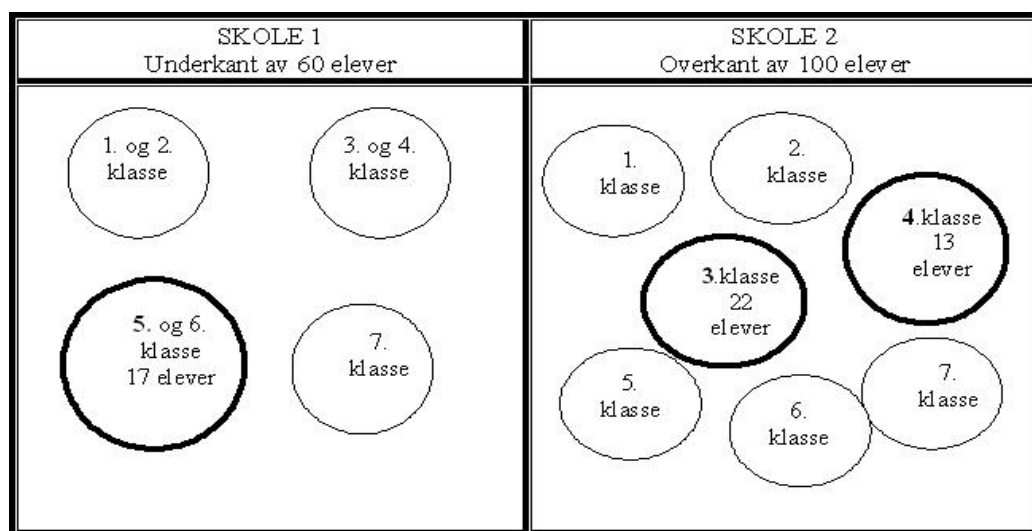


Figur 4.1: Oversikt over kommunens skoler

Skole 1 er en firedelt barneskole med underkant av 60 elever. Skolen er organisert slik at 1. og 2. klasse, 3. og 4. klasse, 5. og 6. klasse og 7. klasse danner firedelingen. Denne organiseringen gjelder for skoleåret 2007/2008, og forandres hvert år etter hva som skoleledelsen finner mest tjenlig. Den aktuelle eleven på denne skolen går i 5. klasse (jf. kap. 3.4). Klassetrinnet har dette skoleåret 27 undervisningstimer fordelt på 5 dager i uken. Femte og sjette klasse utgjør til sammen 17 elever. Den aktuelle læreren, som er intervjuet i denne undersøkelsen, har tilrettelagt opplæringen for eleven siden 4.klasse. I tillegg til denne læreren har klassen en kontaktlærer og faglærere.

Skole 2 er en fulldelt barneskole med overkant av 100 elever. Barneskolen ligger i tilknytning til en av ungdomsskolene med felles rektor. Ungdomsskolen har i underkant av 100 elever. De aktuelle elevene går i 3.klasse med til sammen 22 elever og 4.klasse med til sammen 13 elever. Begge klassetrinn har 23 undervisningstimer

fordelt på 4 dager i uken. Den aktuelle læreren som er intervjuet i denne undersøkelsen har ansvaret for opplæringen for begge elevene. Skolen har ansatt 2 spesialpedagoger som har ansvaret for de spesialpedagogiske timene, og 2 barnevernspedagoger som har ansvar for timer som er definert som assistent timer. I tillegg har klassetrinnene hver sin kontaktlærer. Figur 4.2 viser hvordan de to skolene har organisert klassetrinnene.



Figur 4.2: Klasseinndeling av elevene i skole 1 og 2

I det følgende gis en redegjørelse for resultater og analyse i forhold til forhåndsdefinerte analysebegrep (jf. kap. 3.2). Analysen er mine tolkninger ut fra hva lærerne og de individuelle opplæringsplanene forteller.

4.2 Lærernes bakgrunn og generelle arbeidsmåter

Den aktuelle læreren i skole 2 hadde både mer praktisk erfaring med opplæring av elever med autisme og videreutdanning i spesialpedagogikk. Denne læreren var også mer fortellende og offensiv, og ga ”tykkere” beskrivelser (thick descriptions) når hun fortalte om sine erfaringer fra opplæringssituasjonen. Begge lærerne har skaffet seg kunnskap og kompetanse ved å gå på kurs, lese faglitteratur og gjennom praktisk arbeid med elevene. Bakgrunn og erfaring før de begynte å tilrettelegge opplæring av

elever med autisme er derimot forskjellig. Lærer fra skole 1 har allmennlærerutdanning og tidligere erfaring med klasseundervisning i alle fag fra 1. – 10. klasse. Lærer fra skole 2 er førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning. Hun har jobbet lengre med elever med autisme enn lærer i skole 1, og har tidligere erfaring med barn med Down syndrom i barnehage. Lærer på skole 1 har tilrettelagt opplæringen for sin elev i 1 ½ år, mens lærer på skole 2 har gjort tilsvarende i 6 år. Begge lærerne veksler mellom undervisningsformene en til en, i gruppe og klasseundervisning.

Generelt gir intervjuene en forståelse av at skolene og lærerne har et ønske om at elevene skal ha en god skolesituasjon og et godt opplæringstilbud. Dette viser seg blant annet i hvilke ressurser elevene har fått tildelt. Ingen av skolene bruker ufaglærte assistenter i opplæringen av elevene, kun pedagoger med utdanning som allmennlærer, førskolelærer og barnevernspedagog. Hver enkelt elev er tildelt ekstra ressurser gjennom enkeltvedtak. Elev tilhørende skole 1 har oppdekning i 22 timer av i alt 27 timer i uken. I skole 2 har elev i 3.klasse oppdekning i 23 timer av 23 timer i uken, og elev i 4.klasse har oppdekning 34 timer av i alt 23 uketimer. Det vil si at eleven i 4.klasse i enkelte timer har dobbel dekning. Dette gir et inntrykk av en kommune som satser på å gi et godt tilrettelagt opplæringstilbud til elever som har et spesielt behov for dette, og at det ikke er mangel på økonomi.

Lærerne var opptatt av og ønsker å tenke helhet for elevene, samtidig som de ser skolens begrensninger. En av lærerne sier det slik:

”selvsagt har ikke vi som skole ansvar for hele døgnet, men du kan jo være med å påvirke utenfor skoletiden... ta ansvar for å ta kontakt med sosialkontoret slik at de får støttekontakt”.

Lærer ved skole 1 forteller at han har ansvar for å utarbeide individuell plan³ sammen med foreldre og fagpersoner fra andre etater. Samarbeid med andre lærere er også i fokus. Lærerne sier det slik: *”vi legger jo til rette for samarbeid med lærere”* og:

”hvis det er noe vi har samarbeid om, de lærerne som er i 5. og 6. klasse, så får jeg beskjed om dette kan passe og ha eleven med i, og så blir vi med hvis jeg synes det er passelig”.

Når lærerne får spørsmål om hva de legger i begrepet tilrettelegging møter jeg derimot en viss usikkerhet. Det virker som om de opplever det som et ubehagelig spørsmål, og svarene de gir synes usystematiske. Når de imidlertid forteller hva de praktisk gjør, blir det tydeligere at de anvender flere tilretteleggingsbetingelser.

4.3 Intervju med lærere

I presentasjonen og analyse av resultatene bruker jeg som nevnt tidligere analysebegrepene tilretteleggingsbetingelser, administrative rammebetingelser og inkludering. Tilretteleggingsbetingelsene er aktivitet, sosialt miljø, fysisk miljø, materiell, motivasjon og hjelpebetingelser. Administrative rammebetingelser er organisering, rutiner, ressurser og kompetanse. Inkludering er definert som fysisk, pedagogisk og sosial inkludering. Funn i intervjumaterialet presenteres i tråd med forskningsspørsmålene: 1) tilrettelegging av miljøet, 2) administrative rammebetingelser og 3) inkludering.

4.3.1 Spesifiserte funn i skole 1

Tilrettelegging av miljøet

Når jeg spør læreren om hva han legger i begrepet tilrettelegging svarer han at han tenker *”oppgaver i de forskjellige fagene som er tilpasset eleven, som eleven kan*

³ Dette er en rett hjemlet i sosialtjenesteloven § 4-3a (Lov om sosiale tjenester av 1991) til den som har behov for langvarige og koordinerte tjenester.

forstå og mestre". Læreren synes å være usikker på hva som menes med spørsmålet. Det er først når jeg ber læreren om å si hvordan han praktisk tilrettelegger opplæringsmiljøet for eleven at jeg får utfyllende svar. Læreren svarer da slik på spørsmål om hvordan han tilrettelegger opplæringsmiljøet for eleven:

"Etter at jeg har hatt eleven nå 1 ½ år så kjenner jeg eleven godt og vet hvor eleven ligger i alle fag. Så det blir litt som med en vanlig elev, du fortsetter videre i bøkene og du fortsetter med det du holder på med".

Læreren sier at han ikke bruker spesielle opplæringsprogram eller tilnæringsmåter i tilretteleggingen fordi han ikke har fått opplæring i dette, men forteller at opplæringsopplegget er selvkomponert.

Læreren legger vekt på at man:

"... må tenke at eleven skal videre hele tiden, ikke stoppe opp på en plass... hvis eleven har klart noe så tenker jeg at nå må vi videre på nytt stoff, og da er det en utfordring å få eleven videre".

Han hevder videre at det er viktig å ta utgangspunkt i kjent stoff og forberede eleven når det skal introduseres ny kunnskap: *"du må snakke med eleven på forhånd hvis du skal begynne med noe nytt"*. Han sier videre at *"trygge rammer"* er spesielt viktig for denne eleven, og at eleven har vist positiv utvikling når de han skal forholde seg til kjenner eleven. Læreren kaller dette *"trygge folk"*.

Ser vi på lærerens svar under ett, går det fram at læreren mener at det å kjenne eleven er en forutsetning for å tilrettelegge opplæringen av eleven. Generelt forteller læreren at de oppgavene som eleven får skal være tilpasset det eleven kan forstå og mestre.

Det er rimelig å anta at denne læreren er oppmerksom på den *motiverende* betydningen av å forstå og mestre, det vil si at eleven blir motivert av *aktiviteter* som han mestrer.

Læreren forteller at eleven viser positiv utvikling når eleven har trygge rammer rundt seg. Det vil si at det er personer rundt eleven som eleven kjenner. I denne undersøkelsens terminologi kan vi si: når *det sosiale miljøet* er kjent for eleven. Videre legger læreren vekt på viktigheten av at også lærestoffet, *materialet*, er kjent

og nødvendigheten av å forberede eleven når man skal introdusere nytt materiell og nye faglige utfordringer. Når jeg tolker det læreren forteller i lys av tilretteleggingsbetingelsene, trekker denne læreren fram både *aktiviteter*, *motivasjonsbetingelser*, *det sosiale miljøet* og *materiell*. Læreren er i mindre grad eksplisitt på innholdet i disse. Læreren sier lite om hvilken hjelp (hjelpetingselser) eleven trenger for å lære og om det fysiske miljøet. Vi kan oppsummere slik:

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter	Uspesifisert
Sosialt miljø	Kjente personer
Fysisk miljø	Ikke berørt
Materiell	Kjent materiell
Motivasjonsbetingelser	Mestring
Hjelpetingselser	Ikke berørt

Tabell 4.3: Tilrettelegging av miljøet slik lærer ved skole 1 fortalte det.

Administrative rammebetingelser

Klassen har en kontaktlærer. I tillegg har klassen en ekstra ressurs og en faglærer som er tildelt eleven. Klassen har også som helhet enkelte faglærere. Læreren forteller at: *”det er jo viktig å tenke på organiseringen”*. Med *organisering* mener læreren at det er viktig å tenke gjennom hvor eleven mottar opplæringen. Om opplæringen gis en til en, i gruppe eller i klassen. Opplæring i gruppe er ikke mye brukt. Læreren forteller at eleven har opplæring i klasserommet halvparten av tiden. Når eleven ikke har opplæring i klassen foregår opplæringen en til en.

Det er etablert *rutiner* for samarbeid med andre lærere på skolen og med foreldre. Ved behov gir den aktuelle lærer (informanten) veiledning til disse knyttet til eleven og situasjoner de bør kjenne til. Læreren har tett oppfølging av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). PPT observerer praksis og gir veiledning og råd om hvordan skolen bør tilrettelegge opplæringen. Det er også faste møter mellom skolen, PPT og foreldre om elevens utvikling og hva skolen bør legge vekt på i opplæringen. Læreren vurderer elevens ferdigheter og utvikling jevnlig, men spesielt i forbindelse med skriving av halvårsrapport. Tidligere fikk også skolen rutinemessig veiledning fra autismeteam, men samarbeidet ble avsluttet da skolen og autismeteamet ble enige

om at skolen ikke lengre trengte bistand. Læreren forteller om fornøyde foreldre. Dette kan tyde på at skolen og foreldre har fått til et godt og funksjonelt samarbeid, men det må nevnes at læreren ønsket seg et spesialpedagogisk team i kommunen for å få støtte til sin kompetanse.

Eleven har, som tidligere nevnt, ekstra tildelte *lærerressurser* til 22 av de 27 uketimen. Det vil si at eleven også har nytte av den generelle ressursen på skolen. Som jeg har forstått det er det stort sett en lærer som har ansvaret for opplæringen for eleven. Ressursen blir brukt til opplæring en til en, i gruppe og som støtte i klassen.

Læreren sier ikke noe eksplisitt om *kompetanse*, men man kan anta at kompetansen er god siden samarbeidet med autismeteamet ble avsluttet. Når det kommer til om foreldre har gitt råd om tilrettelegging og inkludering sier informanten at *”jeg har jo et foreldrepar som er veldig fornøyd med framgang og utvikling hos eleven”*. Dette kan tyde på at skolen har den kompetansen som er nødvendig.

Oppsummert forteller læreren dette om innholdet i administrative rammebetingelser:

Administrative rammebetingelser:	Innhold:
Organisering	Klasse, gruppe og undervisning en til en.
Rutiner	Samarbeid med PPT, foreldre og andre lærere.
Økonomi/ressursstyring	Lærerressurser som dekker 22 timer av 27 uketimer.
Kompetanse	Kurs, lese faglitteratur og praktisk erfaring med eleven. Hovedlærer veileder andre ansatte ved behov.

Figur 4.4: Innholdet i de administrative rammebetingelsene i skole 1

Inkludering

Læreren mener at inkludering er når eleven er sammen med klassen istedenfor å bli tatt ut av klassen. Han sier:

”eleven er med på de lekene de andre gjør og det opplegget de andre har så godt som mulig... eleven er med i både gym og musikk, de fagene som vi får det til”.

Læreren forteller at han sammen med de andre lærerne for klassetrinnet vurderer underveis hva som passer for eleven å delta i sammen med klassen. Læreren svarer slik om hva han gjør for å inkludere eleven i klassen og ellers i skolen:

”Eleven er med på alt der. Inkludert. Har vi juleverksted så er eleven med i gruppe sammen med de andre elevene, så eleven blir inkludert som en annen elev”.

Læreren forteller at skolen forsøker å finne fram til aktiviteter som alle elevene kan delta i. Et eksempel som læreren trekker fram er stasjonsundervisning. Klassen bruker stasjonsundervisning i fagene norsk og matte. Her kan alle elevene delta ut fra egne forutsetninger. Stasjonsundervisning betyr at klasserommet er delt inn i ulike baser. Elevene skal løse ulike oppgaver i de forskjellige basene. Eleven er ikke del av faste elevgrupper, men jobber i sitt eget tempo. Læreren forteller også at enkelte ganger deltar elever fra klassen i aktiviteter eller oppgaver sammen med den aktuelle eleven på hans arena.

Læreren er lite eksplisitt om tilrettelegging for sosialt samspill mellom elevene når den aktuelle eleven er i klassen eller deltar i aktiviteter. I denne undersøkelsens terminologi kan vi si tilrettelegging for *sosial inkludering*. Slik læreren forteller det kan det se ut som at eleven er mer *fysisk inkludert* i klassen og i aktiviteter enn sosialt inkludert. Slik skolen bruker stasjonsundervisning kan man gå ut fra at eleven i deler av fagopplæringen er *pedagogisk inkludert* i klassen, i og med at eleven deltar ut fra egne forutsetninger.

4.3.2 Spesifiserte funn i skole 2

Tilrettelegging av miljøet

Denne læreren er i likhet med lærer på skole 1 lite konkret om hva hun legger i begrepet tilrettelegging, men understreker at det *”er å ta utgangspunktet i forhold til det enkelte barnet”*. Dette kan forstås som at man skal ta utgangspunkt i barnets behov. Som lærer i skole 1 blir hun mer detaljert når hun får spørsmål om hvordan hun tilrettelegger opplæringsmiljøet for elevene. Hun forteller:

”ja, det er jo alt fra tilrettelegging altså generelt hva vi gjør i timen, om de er alene, om de er i gruppe eller om de er i hel klasse. Er det tilrettelegging av materiell for å stimulere visse ting. Er det tilrettelegging for å motivere de til å gjøre noe i friminuttet... kanskje trenger de trening på å gå på do...”.

Hun sier videre:

”den ene bruker vi mye tid på det sosiale for det er elevens utfordring. Der har vi fyrstikkfigurer, vi har katt kassen... Vi har brukt konfliktskjemaer, vi bruker forsterkning, vi har prøvd A-mappe, vi visualiserer dagen på tavlen...”.

Læreren forteller her om opplæringsmateriell som fyrstikkfigurer, katt kassen, konfliktskjema og A-mappe. Katt kassen er materiell som brukes i forbindelse med sosial læring. Læreren forteller også at visualisering av dagsplanen er viktig for å få oversikt og forutsigbarhet i skoledagen. Dagsplan kan i denne sammenheng betraktes både som et *materiell* og som en *hjelpebetingelse*. Hun vektlegger også betydningen av andre hjelpebetingelser som forutsigbarhet og klarhet i opplæringen.

Læreren tar i bruk begrepet ”forsterkning”. Dette er et begrep fra atferdsanalysen. Begrepet blir brukt for å si noe om konsekvensene som en atferd får, og som øker sannsynligheten for at ønsket atferd vil gjenta seg (jf. kap. 2.1). Det synes følgelig ikke urimelig at forsterkning kan betraktes som *motivasjonsbetingelser*, og at denne læreren er oppmerksom på betydningen av å motivere eleven. Læreren forteller videre hvordan hun bruker materiell hun mener virker motiverende på eleven:

”en periode så har vi for eksempel brukt forsterkere med forskjellige aktiviteter der vi har visualisert med smilefjes, kanskje fått mat, spill, et eller annet som belønning som barnet har likt”.

Læreren forteller også om at de bruker fargekort i fargene grønn, gul og rød til å fokusere på og gi tilbakemelding på akseptert atferd som eleven viser.

Læreren forteller at skolen bruker deler av leseopplæringsprogrammet utviklet av Ivar O. Løvaas, og gir også eksempel på annet *materiell* som for eksempel lesebøker. I tillegg bruker hun begrepet ”fluency” som betyr å hjelpe eleven med å automatisere kunnskap og ferdigheter og å øke farten på elevens respons tid. I denne

sammenhengen kan ”fluency” betraktes som en *hjelpetingelse*. Læreren nevner også *aktiviteter* som høytlesing og spørsmål i tilknytning til tekst.

Læreren forteller at hun aktivt i samarbeid med andre lærere på skolen har prøvd ut hva som fungerer best for elevene. Hun sier: *”vi har prøvd oss frem på veldig mye, det har vært en kreativ prosess for oss voksne for å finne noe som har fungert”*.

Læreren forteller at selv om opplæringssituasjonen er godt planlagt kan det forekomme at atferden er av slik karakter at hun må ta eleven ut av klasserommet. Hun forteller også at eleven protesterer på dette. Hun forteller videre:

”Eleven skaper seg helst når eleven kommer ut, da er vi i kamp. Vi har jo hatt noen kamper med eleven tidligere med å integrere eleven i klassen. ... eleven er ikke glad i grupperommet for å si det sånn, så når eleven måtte ut ble det helst konflikter”.

Læreren forteller at de har prøvd seg fram med ulike tiltak alt fra:

”at vi har, med råd fra autismeteamet, holdt elevens armer bak på ryggen, til at eleven har blitt integrert i klassen og tatt del med de andre, hatt friminuttsaktivitetsliste hvor eleven har valgt aktivitet og med hvem”.

I denne sammenhengen mener jeg at opplæringssituasjonen har brutt sammen. Bruk av fysisk holding slik det fremkommer i sitatet handler om bruk av tvang. Tvang kan oppfattes som straff (jf. kap. 2.1). Bruk av tvang er omdiskutert, men da dette ikke ligger innenfor denne oppgavens rammer vil jeg ikke utdype problemstillingen her.

Læreren forteller ikke noe konkret hvordan de tilrettelegger det fysiske miljøet og sier lite om det sosiale miljøet. Oppsummert sier informanten dette om tilrettelegging:

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter	Høytlasing og spørsmål
Sosialt miljø	Ikke berørt
Fysisk miljø	Uspesifisert
Materiell	Fyrstikkfigurer, katt kassen, konfliktskjema, A-mappe, smilefjes, mat, spill, fargekort (røde, gule, grønne), lesebøker og dagsplan
Motivasjonsbetingelser	Forsterkning, belønning, smile fjes og spill
Hjelpebetingelser	Visualisering, dagsplan, fluency og forutsigbarhet

Figur 4.5: Tilrettelegging av miljøet slik lærer ved skole 2 fortalte det.

Administrative rammebetingelser

Når det gjelder *organiseringen* av opplæringen får elevene opplæring inne i klassen, i gruppe og i en til en situasjon. Læreren er ansvarlig for opplæringen av begge elevene, men det er til sammen fire lærere som deler på ressurstimene til elevene.

Læreren forteller at de fire lærerne har gode *rutiner* for samarbeid og fortløpende diskusjoner i kollegiet. Det synes som at hun ikke har vært alene om å ta standpunkt til hva som er et godt tilrettelagt opplæringsmiljø for elevene. Hun forteller at elevenes ferdigheter og utvikling vurderes jevnlig, og i hovedsak hvert halvår i forbindelse med skriving av halvårsrapport. Det har vært gode rutiner for veiledning fra PPT og eksterne fagmiljø som fylkets autismeteam.

Slik læreren forteller tyder det på at det er god kvalitet på kompetansen ved skolen. Hun forteller at de ikke savner kontakt med spesialpedagogisk team verken på skole- eller kommunenivå. Skolen har prøvd å danne et spesialpedagogisk team, men har funnet ut at det er teamet rundt den enkelte elev som er viktigst og mest nyttig. Det synes å være gode samarbeidsrutiner mellom lærere og foreldre. Foreldrene er delaktige ved valg av mål, og gir beskjed om hva de synes er viktigst for sitt barn ved utarbeidelse av individuell opplæringsplan og underveis i skoleåret.

Når det gjelder *ressurser* har den ene av elevene ekstraressurser tilsvarende det totale antall timer eleven går på skolen (23 timer). Den andre eleven har i tillegg til dette fått en dobbel lærerressurs i enkelte timer (34 timer). Det vil si at eleven har to lærere i tillegg til kontaktlærer i klasserommet. Deler av den doble ressursen er også brukt til å støtte eleven før og etter skoletid. I praksis vil dette si til og fra skolebussen.

Læreren forteller at den ene eleven har kommet ekstra til skolen på elevens fridag for

å ha en time med undervisning en til en. Dette fordi skolen ikke har klart å organisere denne timen innenfor den ordinære skoletiden. I ordinær skoletid har eleven benyttet lokalene til skolefritidsordningen denne timen.

Læreren sier ikke noe eksplisitt om *kompetanse*, men forteller at de får positive tilbakemeldinger og ros fra foreldre. Læreren forteller at PPT har gitt hensiktsmessige råd om tilrettelegging som også er med og drøfter videre mål for elevene. Innholdet i de administrative rammebetingelsene kan oppsummeres slik:

Administrative rammebetingelser:	Innhold:
Organisering:	Klasse, gruppe og eneundervisning samt at en av elevene har en time med opplæring en til en utenom ordinær skoletid.
Rutiner:	Samarbeid med PPT, autismeteam, foreldre og andre lærere på skolen. Utprøving av tilretteleggingsbetingelser.
Økonomi/ressursstyring:	Lærerressurser: To spesialpedagoger og to barnevernspedagoger. Den ene av elevene har 23 timer i uken og den andre har 34 timer i uken.
Kompetanse:	Videreutdanning i spesialpedagogikk, kurs, lest faglitteratur og praktisk erfaring med eleven. Erfaring med barn med Down syndrom.

Figur 4.6: Innholdet i de administrative rammebetingelsene i skole 2

Inkludering

Lærer mener at god inkludering handler om vennskap og gir eksempel på ulike leker for hvordan skolen har lagt til rette for samvær mellom elevene i klassen. Hun sier at den ene eleven ikke brydde seg om eller ikke hadde behov for venner, men at eleven på nåværende tidspunkt har en venn. Hun sier: *"Det ser jeg som inkludering, når barnet ikke er interessert i andre så kan jeg ikke påtvinge de andre"*, og sier videre at:

"vi har ikke påtvunget eleven vennskap, men vi har på en måte prøvd å legge til rette for å stimulere. Men nå ser eleven selv at hun har lyst på en venninne og har en venninne. Den andre eleven har gitt litt mer utsagn at hun ikke hadde venner. Den har ikke vært så enkel. Så denne eleven har vi lagt mer til rette for stimulering av rollelek... Nå er eleven mer inkludert, varierer mellom flere barn og begynner å definere barn som venner".

Hun forteller om hvordan elevene trener på å samhandle, om valg av materiell ("katt kassen", "meg selv boken") og aktivitet (ART⁴) og at elevene trener på dette to og to eller flere i gruppe. Læreren forteller at "katt kassen" brukes i forbindelse med sosial læring. Dette materialet brukes for å skape samhandling mellom elevene. Når elevene bruker katt kassen skal elevene fortelle om en situasjon som de, sammen med en annen elev, skal analysere. Elevene skal prøve å se hva som fremmer god samhandling, hva som ikke fungerte og hva som kan gjøres annerledes i en gitt situasjon. Lærer fortalte at dette er vanskelig for den aktuelle eleven, og at hun derfor plukker ut situasjoner som eleven har mestret og analyserer disse. Visualisering benyttes for å hjelpe eleven til å forstå samhandling.

Læreren sier lite om hva de gjør for at elevene skal kunne overføre sosiale kunnskaper og ferdigheter de lærer i særtrening til større grupper og til andre situasjoner, men har et fokus på at det meste skal foregå i klasserommet.

Når hun får spørsmål om hva hun gjør for å inkludere elevene i klassen og elles på skolen sier hun *"de er med på alt for å si det sånn. De deltar når vi har uteskole og den ene sang solo på julespillet i kirken"*. Å synge solo i julespillet er et godt eksempel på hvordan skolen bruker elevens ressurser i et fellesskap. Læreren uttrykker at hun tar det som selvsagt at elevene skal delta i alt som skjer felles, men sier også at:

"det er noen ganger at jeg tenker; nei, nå er det så viktig det faglige vi holder på med... at sånn som å sitte en time å høre på en presentasjon av bøker det velger jeg bort. Da må jeg gå inn og vurdere hva som er viktig her og hva som ikke er viktig".

Hun forteller at de også bruker stasjonsundervisning slik det er fortalt av lærer på skole 1, og at det ikke bare handler om å fokusere på enkelt barnet, men hele klassen:

"... det er ikke bare det barnet, men du må jobbe med hele klassen for å holde struktur og orden, forutsigbarhet og slike ting".

⁴ Aggression Replacement Training (aggresjonserstatningstrening) er en behandlingsmetode utviklet i USA som består av sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonneringstrening (Gundersen og Moynahan 2003).

Læreren forteller hvordan hun tilrettelegger for fysisk og sosial inkludering i gruppe ved å stimulere for vennskap mellom få elever og at elevene trener på å samhandle med hverandre. Læreren er tydelig på at det meste skal foregå sammen med klassen, *fysisk inkludering*, men er lite eksplisitt om hvordan hun tilrettelegger for sosialt samspill mellom elevene i klassen. I denne undersøkelsens terminologi vil det si at læreren forteller lite eksplisitt om *sosial inkludering* i klassen. Slik skolen bruker stasjonsundervisning og at det meste skal foregå i klassen kan tyde på at elevene er pedagogisk inkludert i klassen.

4.3.3 Oppsummering

Når lærerne beskriver hvordan de tilrettelegger miljøet gir de eksempler som til sammen omfatter alle *tilretteleggingsbetingelsene*. Det varierer mellom lærerne hvor mange tilretteleggingsbetingelser de sier noe om, og hvor detaljert de beskriver innholdet i tilretteleggingen. I hovedsak snakker de mest om aktiviteter, materiell, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. Det de beskriver minst er hvordan de tilrettelegger det fysiske og det sosiale miljøet. Det de sier om fysisk miljø er uklart og ikke spesifisert. Samlet sier lærerne dette om tilrettelegging:

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Høytlesing og spørsmål ▪ ART time ▪ Uspesifiserte aktiviteter ▪ Barneleker
Sosialt miljø	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kjente personer ▪ Sammen med 2 – 5 elever
Fysisk miljø	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uspesifisert
Materiell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kjent materiell ▪ Fyrstikkfigurer, katt kassen, konfliktskjema, A-mappe, smilefjes, mat, spill, fargekort, lesebøker og dagsplan ▪ "Meg selv" boken
Motivasjonsbetingelser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestring, forsterkning og belønning ▪ Smilefjes og spill ▪ Egne opplevde situasjoner
Hjelpebetingelser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualisering ▪ Dagsplan ▪ Fluency ▪ Forutsigbarhet

Figur 4.7: En oppsummering av hva lærerne fortalte om tilrettelegging av miljøet.

Skolene skiller seg lite fra hverandre når det gjelder innholdet i de *administrative rammebetingelsene*. Begge lærerne forteller om at elevene er inne i klassen. Det er derimot noe ulik praksis om hvor mye elevene er sammen med klassen. Skolene har gode rutiner for samarbeid og relevant kompetanse for å tilrettelegge og gjennomføre opplæringen. To av elevene har tilleggsressurser som tilsvarer det timeantallet de er på skolen, mens den tredje eleven har noe mindre.

Når det gjelder *inkludering* gir begge lærerne uttrykk for at de mener at det er viktig at elevene er inne i klassen og får deler av opplæringen der. De prøver å finne aktiviteter som alle kan delta i. Et eksempel på dette er hvordan skolene bruker stasjonsundervisning i fagopplæringen. Lærerne sier lite om sammenhengen mellom opplæring en til en og opplæring som foregår sammen med klassen. De sier også lite om hvordan de jobber for at elevene skal kunne overføre lærte sosiale ferdigheter til større grupper, og hvordan de tilrettelegger for sosialt samspill mellom de aktuelle elevene og de andre elevene i klassen. Lærerne sier også lite om hvordan de samarbeider med kontaktlærer om dette.

4.4 Individuelle opplæringsplaner

Funn i dokumentmaterialet presenteres i tråd med forskningsspørsmålene: 1) tilrettelegging av miljøet, 2) administrative rammebetingelser og 3) inkludering. Kapittel 4.4 bygger på resultater fra analyse av 11 individuelle opplæringsplaner.

Malen for individuell opplæringsplan er utarbeidet av det lokale PPT. De individuelle opplæringsplanene er delt inn i fire deler (jf. vedlegg 6). Del 1 er en pedagogisk vurdering av elevens sterke sider og elevens vansker. Sterke sider er kategorisert i a) faglig, b) sosialt, c) interesser og d) selvstendighet. Elevens vansker er delt inn i kategoriene a) faglig, b) sosialt, c) selvstendighet og d) andre vansker. Del 2 tar for seg opplæringsmål for skoleåret. Målene er kategorisert: a) faglig, b) sosialt og d) selvstendighet. Del 3 redegjør for tiltak/konsekvenser for opplæringen og er kategorisert i a) faglig, b) sosialt og c) selvstendighet. Del 4 omhandler hvordan

skolen organiserer tiltakene. Alle opplæringsplanene har en forside som gir opplysninger om elevens hjemmehadresse, telefon til foreldre og det tidsrommet som planen skal gjelde for. Forsiden gir også opplysninger om hvilke ressurser som er tildelt, opplysninger om hvem som har utarbeidet planen og hvilke andre som skal holde seg kjent med innholdet. Eksplisitt står det at dette skal være eleven, foreldre, kontaktlærer og rektor.

Presentasjonen av analyse og resultater er knyttet til et representativt eksempel av en individuell opplæringsplan. Dette er gjort fordi de individuelle opplæringsplanene er henimot likeartet. Den individuelle opplæringsplanen ligger vedlagt som vedlegg (jf. vedlegg 7). Jeg tar utgangspunkt i del 3 og del 4 og beskriver hva individuell opplæringsplan sier om de ulike tilretteleggingskategoriene. I denne sammenhengen vil jeg også se på hva del 3 og del 4 forteller om innholdet i de administrative rammebetingelsene og inkludering. I det følgende skal vi se hva planen sier om dette.

4.4.1 Spesifiserte funn i skole 1

Elevens individuelle opplæringsplan er bygd opp etter malen slik PPT har utarbeidet den (vedlegg 7). Del 3 er delt inn i kategoriene a) faglig, b) sosialt, c) motorisk og d) selvstendighet. Her har altså skolen valgt å utvide malen med kategorien ”motorisk”. Under kategorien a) faglig gis det informasjon om hvordan den faglige opplæringen skal organiseres, en til en, i gruppe og i klassen. Opplæring en til en skal i hovedsak brukes til innlæring av nye ferdigheter, mens opplæring i klassen skal brukes til repetisjon og overlæring av ferdigheter. Det planlegges å gi eleven faglig varierte og praktiske oppgaver med lek som metode. Opplæringen skal bære preg av struktur og oversiktighet, korte og presise beskjeder, visualisering, konkretisering og elevens egen aktive utforskning. Videre skal faglig opplæring bære preg av klare forventninger, konsekvente grenser og ros. Eleven skal motiveres ved at han skal få valgmuligheter i opplæringssituasjonen, og det skal trenes på å øke elevens responstid på faglige ferdigheter. Opplæringen skal også inneholde kartleggingsprøver. Veiledning i forhold til faglig opplæring vil bli gitt av PPT.

Under del 3 kategori b) sosialt finner jeg informasjon om organisering av sosial opplæring. Sosiale ferdigheter skal læres i gruppe. I frie aktiviteter skal en lærer fungere som veileder i sosiale og språklige ferdigheter. Eleven skal få hjelp og støtte til å forstå beskjeder og regler i spill og lek, og til å ta i bruk sosiale ferdigheter. Planen derimot sier lite eksplisitt om hvem som skal gi denne hjelpen. Det gis informasjon om at lærer og kontaktlærer skal veilede ansatte, medelever og foreldre. Deretter sies det videre at eleven skal kunne respondere hurtig på å gi sosiale kompliment, lære å se signaler om at andre trenger hjelp og hvordan han kan hjelpe andre. Eleven skal også lære strategier for hvordan han kan håndtere ulike situasjoner. Hvilke strategier det dreier seg om er ikke beskrevet. Det planlegges å bygge nettverk til få elever med utgangspunkt i felles interesser og at eleven skal delta i fellesaktiviteter. Sosiale historier⁵ skal brukes til å korrigere atferd og lære eleven til å håndtere nye situasjoner.

I del 3 kategori c) motorisk gis det informasjon om at skolen skal få veiledning fra fysioterapeut og om organisering av fysisk aktivitet og bassengtrening. Det gis en begrunnelse for hvorfor eleven skal styrke nevnte muskelgrupper, og at eleven skal ha variert lek i friminuttene.

Under del 3 kategori d) selvstendighet får vi også informasjon om organisering av opplæringen (en til en, gruppe, klasse) og at skolen kontinuerlig skal vurdere hva eleven kan mestre selvstendig.

Del 4 gir kort informasjon om organisering av opplæringen som helhet og at ressursen skal brukes til særtraining en til en, dele i gruppe og tolærer.

Tilrettelegging av miljøet

I følge individuell opplæringsplan del 3 skal eleven ha *aktiviteter* som varierte og praktiske oppgaver, aktiv utforskning, repetisjoner og variert lek i friminuttene.

⁵ Sosiale historier er korte historier som beskriver en sosial situasjon og de ønskede sosiale responsene på den. Historiene tilpasses den enkelte og visualiseres i bokform.

Skolen skal legge vekt på å bruke *motivasjonsbetingelsene* valg og konkret ros. Videre finner jeg at skolen planlegger å bruke *hjelpebetingelsene* visualisering, konkretisering, korte og presise beskjeder, klare forventninger og konsekvente grenser. Skolen skal bruke *materiell* som ”sosiale historier” i forbindelse med å lære passende sosial atferd og konkrete. De ønsker også å tilrettelegge for et *sosialt miljø* ved å bygge nettverk mellom eleven og noen andre elever med utgangspunkt i felles interesser. Opplæringsplanen sier lite om det fysiske miljøet.

Den individuelle opplæringsplanen benytter også begrepene struktur og oversikt. Disse begrepene har vært vanskelig å kategorisere fordi de ikke blir nærmere forklart. I samtlige individuelle opplæringsplaner finner jeg til sammen følgende tilretteleggingsbetingelser slik det framkommer av figur 4.8.

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varierte og praktiske oppgaver ▪ Variert lek i fi minuttene ▪ Korte repetisjoner ▪ Sosiale historier ▪ Aktiv utforskning ▪ Lek ▪ Aktivitetene skal ha klar begynnelse og slutt
Motivasjonsbetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valg og belønning ▪ Konkret ros
Hjelpebetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualisering og konkretisering ▪ Korte og presise beskjeder/informasjon ▪ Taleregulator i klasesamlinger ▪ Klare forventninger om oppførsel ▪ Konsekvente grenser ▪ Klar begynnelse og slutt
Materiell:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkreter ▪ Bok med sosiale historier ▪ Taleregulator i klasserommet
Sosiale betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noen få elever med utgangspunkt i fellesinteresser
Fysiske betingelser:	Ikke berørt

Figur 4.8: Individuelle opplæringsplaner om tilrettelegging av miljøet i skole 1.

Når jeg legger tilretteleggingsbetingelsene til grunn for analysen er det mangel på systematikk som er påfallende. Dette kommer ikke fram i figur 4.8.

Opplæringsplanene beskriver mye om aktiviteter og hjelpebetingelser, men lite om de sosiale og de fysiske betingelsene. Innholdet i tilretteleggingsbetingelsene er ikke

særlig konkret, dette gjelder spesielt aktiviteter, motivasjonsbetingelser og hjelpebetingelser. Det kan nevnes at ulike tiltak kan plasseres under flere tilretteleggingsbetingelser (jf. kap. 2.2). Eksempel på dette er taleregulator som både kan være en hjelpebetingelse og materiell (jf. figur 4.8).

Administrative rammebetingelser

Når jeg legger de administrative rammebetingelsene til grunn for analysen finner jeg innhold i disse i opplæringsplanens del 3 og del 4 (jf. vedlegg 7). Når det gjelder *organisering* av opplæringen skal eleven få opplæring en til en, i gruppe eller i klassen. Det kan nevnes her at opplæringsformen en til en skal hovedsakelig benyttes til innlæring av nye ferdigheter. Repetisjon og overlæring av ferdigheter og kunnskap skal organiseres sammen med klassen.

Skolen skal ha *rutinemessig* samarbeid med PPT og fysioterapeut som skal gi veiledning til lærer. Det framkommer også av planen at det planlegges samarbeid mellom lærere som underviser klassen. Veiledning til ansatte på skolefritidsordningen skal gjøres av lærer og kontaktlærer. I følge den individuelle opplæringsplanen skal elevens faglige utviklings vurderes ved å bruke kartleggingsprøver.

Ressurser som er tildelt eleven skal benyttes til enetimer, tolærer og til å dele klassen i små grupper. Planen er lite eksplisitt om *kompetanse*, men forteller at lærer og kontaktlærer skal gi veiledning internt til andre ansatte på skolen. Innholdet i de administrative rammebetingelsene kan oppsummeres slik:

Administrative rammebetingelser:	Innhold:
Organisering	Opplæring en til en, i gruppe og i klassen.
Rutiner	Veiledning fra PPT og fysioterapeut. Kartleggingsprøver. Samarbeid med andre lærere. Lærer/kontaktlærer veilede SFO ansatte.
Ressurser	Ressursen skal brukes til enetimer, tolærer og deling i små grupper.
Kompetanse	Ikke berørt.

Figur 4.9: Innholdet i de administrative rammebetingelsene i skole 1

Som vi ser av figur 4.9 sier individuell opplæringsplan lite om ressurser og kompetanse.

Inkludering

Da eleven gikk i 3. og 4. klasse planla skolen å bruke element fra TEACCH programmet. Dette ble planlagt for å legge til rette for at eleven kunne jobbe mer selvstendig med kjente oppgaver i klasserommet. Læreren planla lite hvordan han skulle legge til rette for sosialt samspill mellom den aktuelle eleven, de andre elevene og andre lærere i klassen. Slik det kommer fram av opplæringsplanen kan dette tyde på *fysisk og pedagogisk inkludering*. Skolen la samtidig vekt på å gi ”*tilpasset informasjon og veiledning*” til medelever og andre lærere for å øke deres kompetanse til å kunne støtte eleven og være *sosialt inkluderende*. Dette har blitt fulgt opp i de neste opplæringsplanene. De individuelle opplæringsplanene sier ikke noe videre om hvordan skolen vil jobbe med fysisk, pedagogisk og sosial inkludering.

4.4.2 Spesifiserte funn i skole 2

De individuelle opplæringsplanene for begge elevene følger også her mal for individuell opplæringsplan slik PPT har laget den. I de individuelle opplæringsplanenes del 3 og del 4 finner jeg innhold i tilretteleggingsbetingelsene, administrative rammebetingelser og inkludering. Jeg har ikke skilt mellom elevene, men gir en samlet oversikt over hva skolen planlegger.

Tilrettelegging av miljøet

Skolen skriver i elevenes individuelle opplæringsplaner at de skal bruke *aktiviteter* som spill, leker, håndarbeidsaktiviteter, ART trening og å være ordenshjelp. De vektlegger å *motivere* elevene ved at opplæringen blant annet skal bære preg av elevenes egne opplevelser, forsterkning, belønning og muntlige tilbakemeldinger. Skolen planlegger *hjelp* som for eksempel handleiing, peking, forberedelse og huskeliste på pulten. Elevene skal bruke vanlig skolemateriell og andre typer *materiell* som for eksempel ”sosiale historier”, dataprogram, bilder og bøker. *Det*

fysiske miljøet skal utformes slik at det er et rom tilgjengelig hvor elevene kan hvile ved behov. Et rom skal utstyres med sakkosekk, musikk og dempet belysning. Et annet eksempel på tilrettelegging av det fysiske miljøet er begrensnng av møblement. Opplæringsplanene berører i liten grad hvordan de vil tilrettelegge for et sosialt miljø. Også skole 2 bruker begrepene struktur og oversikt, men begrepene blir ikke nærmere forklart.

Figur 4.10 gir en samlet oppsummering av tilretteleggingsbetingelser slik de individuelle opplæringsplanene beskriver det for de aktuelle elevene.

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varierte spill og leker ▪ Sy, perle eller veve når eleven er trøtt ▪ ART trening ▪ Ordenshjelp ▪ Sosiale historier
Motivasjonsbetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forsterkning og belønning ▪ Dramatisering ▪ Egne opplevelser ▪ Krysse ut gjennomførte oppgaver ▪ Oppmuntring og muntlige tilbakemeldinger ▪ Være ordenshjelp ▪ Lek
Hjelpebetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Påminning ▪ Lærer som modell ▪ Verbal støtte og peking ▪ Klokke som angir start og stopp av aktivitet ▪ Huskeliste på pulten med påminning om atferd ▪ Håndleing ▪ Pc som skriveredskap ▪ Aktiviteter i korte sekvenser ▪ Hjelp til å komme i gang med oppgaver ▪ Forberedelse ▪ Fluency ▪ Visualisere dagen og timene ▪ Forutsigbarhet
Materiell:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilder, bøker og opplevde situasjoner ▪ Dataprogrammet Aski Raski ▪ Ulike brettspill ▪ Bok med sosiale historier ▪ Konkreter ▪ Blinkkort ▪ PEKS bok ▪ Grønne, gule og røde kort ▪ Vanlig skolemateriell
Sosiale betingelser:	Ikke berørt
Fysiske betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rom tilgjengelig når eleven har behov for hvile ▪ Sanserom med sakkosekk, musikk og dempet belysning ▪ Begrense møblement og undervisningsutstyr hvor eleven får eneundervisning ▪ Rolig og organisert klassemiljø

Figur 4.10: Individuelle opplæringsplaner om tilrettelegging av miljøet i skole 2.

Skole 2 er også påfallende usystematisk i beskrivelsen av tilretteleggingsbetingelser. Dette kommer ikke fram i figur 4.10. Som vi ser av figur 4.10 sier opplæringsplanene mest om motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser og materiell og lite om sosiale betingelser.

Administrative rammebetingelser

Opplæringen for begge elevene *organiseres* slik at de skal ha 2 timer hver i uken som foregår en til en. Resten av opplæringen skal foregå i gruppe eller sammen med klassen. *Ressursene* skal brukes til enetimer, til gruppeundervisning eller som støtte i klasserommet. Deler av ressursen skal også brukes til å støtte elevene i friminuttene. Planene er lite eksplisitte om *rutiner* for samarbeid og nødvendig *kompetanse*. Oppsummert sier opplæringsplanene dette om innholdet i de administrative rammebetingelsene:

Administrative rammebetingelser:	Innhold:
Organisering	Opplæring en til en, gruppe og i klassen. Maksimum 2 timer i uken til opplæring en til en.
Rutiner	Ikke berørt
Ressurser	Ressursene brukes til enetimer, gruppeundervisning, som støtte i klasserommet og friminutt.
Kompetanse	Ikke berørt

Figur 4.11: Innholdet i de administrative rammebetingelsene i skole 2

Inkludering

De individuelle opplæringsplanene for elevene sier lite eksplisitt om fysisk, pedagogisk og sosial inkludering, men motivasjonsbetingelsen "*være ordenshjelp*", kan tyde på at elevene skal inkluderes i plikter som også forventes av de andre elevene i klassen.

4.4.3 Oppsummering

De individuelle opplæringsplanene inneholder beskrivelser om hvordan skolene vil tilrettelegge miljøet og gir til sammen eksempler som omfatter alle

tilretteleggingsbetingelsene. Det varierer mellom skolene hvor mange tilretteleggingsbetingelser de sier noe om, og hvor konkret de beskriver innholdet i tilretteleggingen. Samlet fra skole 1 og skole 2 sier de individuelle opplæringsplanene dette om tilrettelegging av miljøet:

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varierte spill og leker ▪ Sy, perle eller veve når eleven er trøtt ▪ ART trening ▪ Varierte og praktiske oppgaver ▪ Variert lek i friminuttene ▪ Ordenshjelp ▪ Sosiale historier ▪ Korte repetisjoner ▪ Aktiv utforskning ▪ Lek ▪ Aktiviteter med klar begynnelse og slutt
Motivasjonsbetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forsterkning, valg og belønning ▪ Dramatisering ▪ Egne opplevelser ▪ Krysse ut gjennomførte oppgaver ▪ Oppmuntring og muntlige tilbakemeldinger ▪ Være ordenshjelp ▪ Konkret ros
Hjelpebetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Påminning og forberedelse ▪ Lærer som modell ▪ Verbal støtte og peking ▪ Klokke som angir start og stopp av aktivitet ▪ Huskeliste på pulten med påminning om atferd ▪ Håndleing ▪ Pc som skriveredskap ▪ Aktiviteter i korte sekvenser ▪ Hjelp til å komme i gang med oppgaver ▪ Fluency ▪ Visualisere dagen og timene ▪ Korte og presise beskjeder/informasjon ▪ Taleregulator i klasesamlinger ▪ Forutsigbarhet ▪ Konkretisering ▪ Klare forventninger om oppførsel ▪ Konsekvente grenser ▪ Klar begynnelse og slutt
Materiell:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilder, bøker og opplevde situasjoner ▪ Dataprogrammet Ask Raski ▪ Ulike brettspill ▪ Bok med sosiale historier ▪ Konkreter ▪ Blinkkort ▪ PEKS bok ▪ Grønne, gule og røde kort ▪ Vanlig skolemateriell ▪ Taleregulator i klasserommet
Sosiale betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noen få elever med utgangspunkt i fellesinteresser
Fysiske betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rom tilgjengelig når eleven har behov for hvile ▪ Sanserom med sakkosekk, musikk og dempet belysning ▪ Begrense møblement og undervisningsutstyr hvor eleven får eneundervisning ▪ Rolig og organisert klassemiljø

Figur 4.12: En oppsummering av tilrettelegging av miljøet i følge individuelle opplæringsplaner i skole 1 og 2

Som vi ser av figur 4.12 inneholder de individuelle opplæringsplanene til sammen mest om aktiviteter, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser og materiell. Det opplæringsplanene beskriver minst er hvordan skolen planlegger å tilrettelegge det sosiale og det fysiske miljøet.

De individuelle opplæringsplanene skiller seg lite fra hverandre når det gjelder *administrative rammebetingelser*. Begge skolene varierer mellom opplæring en til en, i gruppe og sammen med klassen. Det er derimot noe ulikt om hvor mye elevene er sammen med klassen. Skole 1 er mer eksplisitt på rutiner for samarbeid og kartlegging enn skole 2. Begge skolene bruker elevenes ressurser til enetimer, til å dele klassen i grupper og som støtte i klasserommet. Begge skolene sier lite eksplisitt om kompetanse i opplæringsplanene.

Når det gjelder *inkludering* er begge skolene lite eksplisitt om hvordan de skal tilrettelegge for pedagogisk og sosial inkludering av elevene i klassen, men er mer informativ om fysisk inkludering. De individuelle opplæringsplanene sier lite om sammenhengen mellom opplæring en til en og opplæring som foregår sammen med klassen. De sier også lite om hvordan de skal samarbeide med klassens kontaktlærer om dette.

5. Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte resultatene opp mot teori og forskningsmessig status slik dette er gjort rede for i kapittel 1. Problemstillingen er: Hvordan tilrettelegger skoler i en distriktskommune opplæring av elever med autisme? Følgende forskningsspørsmål har ligget til grunn:

- 1) Hvordan blir miljøet tilrettelagt for elevene?
- 2) Hvilket innhold er lagt i de administrative rammebetingelsene?
- 3) Hvordan inkluderes elevene i klassen?

Analysebegrepene som er benyttet i denne undersøkelsen er tilretteleggingsbetingelser, administrative rammebetingelser og inkluderingsområder (jf. kap. 3.2). Tilretteleggingsbetingelsene er aktivitet, sosialt miljø, fysisk miljø, hjelpebetingelser, motivasjonsbetingelser og materiell. De administrative rammebetingelsene er organisering, rutiner, ressurser og kompetanse. Inkludering er definert som fysisk, pedagogisk og sosial inkludering. Som nevnt tidligere er det gjennomført intervju og dokumentanalyse i to ulike skoler i samme kommune. To lærere har fortalt hvordan de tilrettelegger opplæring av elever med autisme. I tillegg har jeg til sammen analysert 11 individuelle opplæringsplaner for tre elever.

5.1 Tilrettelegging av miljøet

Tilpasset opplæring og inkludering har som nevnt vært mål for skolen i mange år (Mønsterplan for grunnskolen 1982, St.meld.nr.30 (2003-2004), Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006). Solli (2005) viser at slike mål er høyt prioritert i skolen. Gjennom intervjuene går det fram at lærerne i denne undersøkelsen også er opptatt av dette. De to lærerne synes å legge tilrettelegging til grunn som et prinsipp for sin praksis. Når jeg ber dem være mer konkrete, gir de mange eksempler.

Jeg har benyttet analysebegrep som jeg ikke kan forvente at lærerne kjenner til. Det at jeg selv har hatt en systematikk har hjulpet meg til å se at lærerne synes å mangle slik systematikk. Jeg har også prøvd å stille meg åpen for om lærerne bruker en annen kategorisering av tilrettelegging av miljøet. Det som kommer fram i intervjuene kan tyde på at lærerne i liten grad har kategorisert hvilke forhold man systematisk kan tilrettelegge. Når jeg legger tilretteleggingsbetingelsene til grunn for analysen er det noen betingelser som i liten grad blir planlagt og tilrettelagt. Slik det kommer fram i denne undersøkelsen kan det se ut til at dette i særlig grad gjelder det fysiske og det sosiale miljøet (jf. vedlegg 8).

I og med at elevene har spesialundervisning etter enkeltvedtak (jf. kap. 1.2) har de juridiske rettigheter og krav om individuell opplæringsplan og særskilte ressurser. Behov for individuell opplæringsplan medfører at eleven avviker fra det generelle læreplanverket for skolen. Dette vil si at lærerne må planlegge alternative aktiviteter, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser, materiell, sosialt og fysisk miljø for disse elevene som avviker fra de øvrige elevene. Å gi et tilrettelagt opplæringstilbud gir utfordringer for lærerne. Ikke desto mindre gir de praktiske eksemplene kunnskap om hvordan de tilrettelegger opplæringen av elever med autisme.

Dersom vi ser på hva lærerne sier samlet om tilrettelegging går det fram at begge er opptatt av å gi elevene et godt tilrettelagt opplæringsmiljø. Lærerne gir imidlertid inntrykk av å ha lite klarhet i begrepet, men når de gir eksempel kan jeg identifisere tilretteleggingsbetingelsene slik Siverts, i følge Holck (2004) har kategorisert disse. Funnene i undersøkelsen understøtter tidligere forskning som finner at det er uklart innhold i begrepet tilpasset opplæring (Solli 2005), og at fagfolk i liten grad har oversikt over forhold ved miljøet som kan tilrettelegges (Holck 2004). Når vi legger tilretteleggingsbetingelsene til grunn ser vi at det i all hovedsak er aktiviteter, motivasjonsbetingelser, hjelpebetingelser og materiell som planlegges og tilrettelegges (jf. vedlegg 8). Innholdet i de sosiale og de fysiske tilretteleggingsbetingelsene synes i imidlertid å være i liten grad planlagt og tilrettelagt. Selv om lærerne og dokumentene sier mye om aktiviteter er innholdet lite

konkretisert. Dette gjelder både faglige aktiviteter og frie aktiviteter (jf. vedlegg 8). Ser vi på innholdet i motivasjonsbetingelsene er innholdet i større grad omtalt for elevene i skole 2 enn for elevene i skole 1 (jf. figur 4.3, 4.5, 4.8 og 4.10).

Lærerne bruker begrepet ”muntlige tilbakemeldinger”. Dersom vi oppfatter dette som tilretteleggingsbetingelsen motivasjon, kan vi reise spørsmål om denne er særlig hensiktsmessig for elever med autisme. Dette behøver ikke å bety at ikke motivasjonsbetingelsen er relevant for elevene. Det er som nevnt store individuelle forskjeller blant mennesker med autisme (Martinsen 1992). I og med at jeg ikke kjenner elevene kan dette være vanskelig å bedømme. Elles forteller lærerne og de individuelle opplæringsplanene at de benytter mer velkjente motivasjonsbetingelser som valg og belønning.

Sammenfallende for begge skolene er at de sier lite om hvordan de tilrettelegger det sosiale miljøet og det fysiske miljøet. Spesielt er det lite om sosiale betingelser. Det kan stilles spørsmål om hvorfor det ikke er mer fokus på det sosiale miljøet, når elever med autisme nettopp har et spesielt behov for et tilrettelagt sosialt miljø og stimulering av sosial atferd (jf. kap. 1.3). Det kommer fram at lærerne er opptatt av å tilrettelegge for elevene, men det framstår likevel at innholdet i tilretteleggingsbetingelsene er uklart. Dette kan være medvirkende til at skolene sier lite om det sosiale miljøet. Uklar definisjon av begrepet gir begrenset oversikt over hva som kan planlegges. Dette kan få konsekvenser for elevene, spesielt når tilrettelegging er at av de viktigste tiltakene for disse elevene (Jordan 2001, Martinsen og Tellevik 2004). Manglende tilrettelegging av det sosiale miljøet kan forsterke elevenes vansker med å være i og å håndtere sosiale situasjoner (Solli 2005). Hvordan det sosiale miljøet er tilrettelagt kan få betydning for hvordan elevene blir sosialt inkludert. Det er heller ikke utenkelig, ut fra autisters typiske vansker (jf. kap. 1.3), at sosialt samspill mellom elever med og uten autisme kan bli vanskelig å realisere til eldre elevene blir.

Struktur og oversikt, forutsigbarhet, klare forventninger om oppførsel og konsekvente grenser er sentrale begreper i de individuelle opplæringsplanene. Disse begrepene har

vært vanskelig å kategorisere, fordi skolene i liten grad gir informasjon om hva de legger i begrepene. Når man skal tilrettelegge for autister mener jeg det er viktig å ha et bevisst begrepsinnhold da tilrettelegging er viktig for denne gruppen (Jordan 2001, Martinsen og Tellevik 2004). De ovennevnte begreper er så overordnet at de har et lavt presisjonsnivå, noe som gjør dem mindre egnet som planleggingsbegreper. Martinsen (1992) mener at det er nødvendig med tilrettelagt opplæring for elever med autisme, men sier at det alltid vil være lokale opplegg rundt om i landet som blant annet skyldes faglig uenighet. En klarhet i begrepet vil kanskje redusere denne uenigheten.

Funnene viser at skolene er kjent med atferdanalyse og TEACCH. Både TEACCH og atferdsanalyse har imidlertid lite systematikk i hvordan man kan tilrettelegge miljøet, selv om de legger vekt på at miljøet har betydning for opplæringen (Tetzchner 2001, Mesibov et al. 2006). Skinners analysemodell var som nevnt opptatt av atferdens forutgående og etterfølgende hendelser og legger vekt på forsterkning (jf. kap. 2.1). Forsterkning er et begrep som en av lærerne bruker, og som gjør at motivasjonsbetingelsen kan framstå som planlagt i en av skolene.

Felles for begge skolene er at de individuelle opplæringsplanene for 1.klasse er generelle og lite håndfaste. De blir mer konkrete, tydeligere og bedre formulert om tilrettelegging av miljøet i de høyere klassetrinnene. Dette kan tyde på at læreren tilegner seg mer kompetanse om eleven etter hvert.

5.2 Administrative rammebetingelser

Legger jeg de administrative rammebetingelsene til grunn synes lærerne å mene de har kompetanse om autisme, at det er gode rutiner for samarbeid med PPT, foreldre og andre lærere og at store ressurser blir stilt til disposisjon for at elevene skal få tilpasset opplæring. Begge lærerne organiserer opplæringen en til en, i gruppe og i klasse. Dersom lærerne hadde hatt innsikt om sammenhengen mellom administrative rammebetingelser og tilrettelegging, ville det kanskje vært lettere for dem å gjøre

klarere valg om når det er hensiktsmessig å velge enetimer, gruppe og klasseundervisning. Det kan være vanskelig å planlegge tilrettelegging uten å vite hvilke administrative rammer man har som utgangspunkt for å planlegge dette (Holck 2004, Holck og Opdal 2008).

Begge skolene organiserer opplæringen på tre ulike måter: opplæring i klassen, opplæring i gruppe og opplæring en til en. Begge lærerne har kompetanse om opplæring av elever med autisme bygd på flere års erfaring. I tillegg har skolene tildelt gode ressurser til elevene. Her er det derimot noen ulikheter. Skole 1 har ekstra lærerressurser til 22 av elevens totale timetall på 27 timer i uken. Skole 2 har store ekstra lærerressurser til elevene. Den ene har oppdekning tilsvarende klassetrinnets uketimer. Den andre eleven har 34 timer av i alt 23 uketimer, det vil si dobbel dekning i noen timer. Samtidig har skole 2 to spesialpedagoger og to barnevernspedagoger som deler på ansvaret. Skole 1 har bare en lærer samt en timelærer i et enkelt fag. Retten til spesialundervisning bygger på utbytte av den ordinære undervisningen der skolens evne til å tilrettelegge innenfor de ordinære rammene er avgjørende for spesialpedagogisk behov (Opplæringslova av 1998). Hvorfor skolene tildeler ressurser ulikt kan ha flere årsaker. En av årsakene kan være at skole 1 har bedre mulighet til å tilrettelegge opplæringen innenfor det ordinære opplæringsmiljøet enn skole 2. En annen årsak kan skyldes de store variasjonene innenfor autismebefolkningen (Martinsen 1992). Selv om alle de tre elevene har autisme kan behovene deres være svært ulike og dermed kreve ulike ressurser.

Begge skolene synes å ha rutinemessig samarbeid med andre lærere, foreldre og eksterne fagmiljø, men verken intervjuene eller dokumentene sier noe spesifikt om samarbeid med klassens kontaktlærer. Likevel kan det være realistisk å tro at lærerne samarbeider med kontaktlærer da samarbeid med "andre lærere" ikke er definert. Det kommer likevel frem et behov fra lærer på skole 1 om et fagmiljø der samarbeidet er tettere enn det PPT kan gi. På tross av dette behovet er det lite samarbeid mellom skolene. Det er antakelig lærer på skole 1 som taper på dette, da det i utgangspunktet er et mindre fagmiljø på denne skolen. På skole 2 har lærerne prøvd ut ulike

tilretteleggingsbetingelser for å sammen vurdere hva som er best for elevene. I følge intervju og dokumenter synes dette å være lite utprøvd i skole 1.

Når det gjelder utdanning er det bare lærer på skole 2 som har videreutdanning i spesialpedagogikk. Ingen hadde erfaring med elever med autisme før de ble kjent med sine nåværende elever, men har tilegnet seg kunnskap gjennom å gå på kurs, lese faglitteratur og gjennom praktisk erfaring med elevene. Dette kan tyde på at skolene prioriterer å øke lærernes kunnskap, men også at lærerne har en egen drivkraft i å tilegne seg mer kunnskap. Lærernes egen drivkraft og skolens prioriteringer gir signaler om at det er behov for en videre kompetanse enn det lærerne i utgangspunktet sitter med, slik Martinsen og Tellevik (2004) påpeker. En bred kompetanse og god kunnskap om autisme er nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen til elever med autisme mener Martinsen og Tellevik (2004).

5.3 Inkludering

Dalen (2006) påpeker at elever som har et spesielt behov for tilrettelegging er utsatt for ensomhet og isolasjon. Elever med autisme vil ha et spesielt behov for tilrettelagt opplæring (Jordan 2001, Martinsen og Tellevik 2004) og kan dermed være utsatte for dette. Autisters typiske diagnostiske kjennetegn med avvik i sosialt samspill, avvikende kommunikasjon og begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter (jf. kap. 1.3) kan i tillegg medføre utfordringer for skolene i inkluderingsprosessen av disse elevene. Det er grunn til å anta at disse kjennetegnene, som viser seg i alle situasjoner, kan påvirke samspillet mellom elever med og uten autisme.

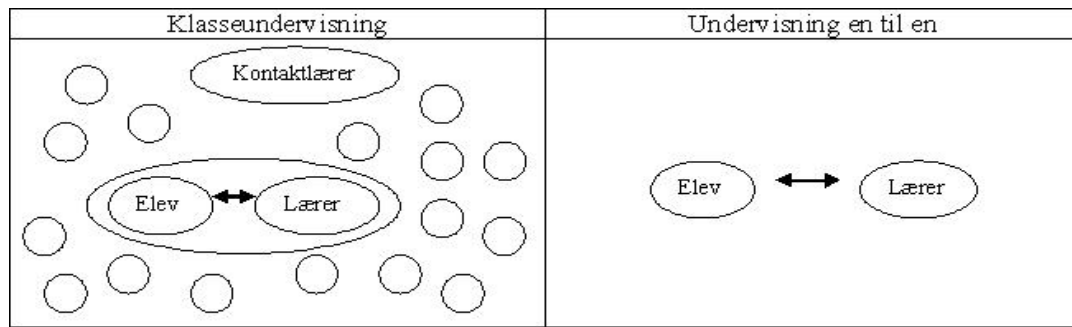
Dalen (2006) skiller mellom fysisk, pedagogisk og sosial inkludering. Informantene mener ulikt om hva som ligger i begrepet inkludering og det kan tenkes at også dette begrepet er uklart for dem. Lærer på skole 1 gir uttrykk for at inkludering handler om fysisk plassering. Han sier at inkludering er å være sammen med klassen og ikke taes ut av klassen. Likevel sier samme lærer at eleven får sin opplæring en til en omtrent

halvparten av skoletiden. Lærer på skole 2 vektlegger vennskap mellom elevene og sier at skolen legger til rette for og stimulerer til vennskap.

Solli (2005) fant i sin undersøkelse om kunnskapsstatus i spesialundervisning at lærere blant annet ikke har et klart innholdt i begrepet inkludering. Det kan se ut som at dette også er tilfelle for de to aktuelle lærerne i skole 1 og skole 2. Lærerne nevner opplæring sammen med klassen og vennskap som god inkludering for elevene. De nevner også eksempler på å bruke elevers ressurser i fellesskapet. Felles for begge skolene er at de i liten grad planlegger og tilrettelegger for sosial inkludering. De planlegger også, som tidligere nevnt, i liten grad det sosiale miljøet for elevene i klassesituasjoner. Hvordan de tilrettelegger for pedagogisk inkludering er vanskelig å vurdere så lenge jeg ikke har tatt med elevenes spesifikke opplæringsmål i denne undersøkelsen (jf. kap. 1.1).

Spesialundervisning skal foregå i en inkluderende kontekst (Skogen og Holmberg 2002). Det vil si at disse elevene skal få opplæring i et inkluderende miljø. Selv om elevene deltar i fellesaktiviteter, betyr ikke dette nødvendigvis at det er et samspill mellom elevene (Dalen 2006). Jeg får lite informasjon, både i intervjuene og i dokumentene, om hvordan samspillet mellom elevene faktisk fungerer.

I skole 1 er fordelingen mellom opplæring i klassen og opplæring en til en ca 50 %. Når eleven er alene med lærer store deler av skoledagen gis eleven mindre mulighet til å lære å forholde seg til jevnaldrene (Jordan og Powell 2000). Slik det framkommer i intervjuet og opplæringsplanene tolker jeg inkluderingen for hovedsakelig å være fysisk inkludering, fordi det fortelles lite om sosial inkludering. Læreren og opplæringsplanene forteller lite om hvordan elevens iboende ressurser blir framhevet i klassen. Det er viktig i følge Kluth (2003) at eleven samhandler med andre elever eller lærere i klasserommet. Slik læreren forteller det, kan det tyde på at læreren og eleven utgjør en kjerne både i opplæringen som foregår en til en og i klassen. Jeg illustrerer det slik:



Figur 5.1: Fysisk inkludering

Som vi ser av figur 5.1 kan den kjernen som elev og lærer utgjør i opplæring som foregår en til en overføres til klassesituasjonen. Opplæringen foregår fremdeles en til en, men i en annen kontekst. Det kommer lite fram at det planlegges og tilrettelegges for samspill mellom elevene eller mellom kontaktlærer og elev.

Inkludering og samspill mellom elever skjer ikke automatisk, det må tilrettelegges for at det skal være en realitet. Dersom inkludering skal være et faktum bør det fysiske miljøet tilrettelegges for inkludering mellom elevene, opplæringen må være tilpasset eleven og man må kartlegge hvilke sosiale ferdigheter som elevene må lære, sier Jordan og Powell (2000). Både lærerne og dokumentene sier lite om tilrettelegging av det fysiske miljøet. Dette kan tolkes som at skolene er lite bevisste på hvordan de kan bruke det fysiske miljøet til å legge til rette for inkludering, eller at de ikke har ”verktøy” for hvordan de skal tilrettelegge for inkludering. Like gjerne kan kategoriene i malen for individuell opplæringsplan være begrenset, slik at det glemmes å gjøre konkrete valg og handlinger om å skape ett inkluderende miljø. Malen skolene bruker har ikke en egen kategori eller del for hvordan de vil planlegge inkludering av elevene.

Lærer i skole 1 sier han bruket det Jordan og Powell (2000) kaller for omvent inkludering, men at det ikke hender så ofte. Det vil si at normalt fungerende elever er sammen med eleven på hans arena og gjør de samme aktivitetene som eleven. Dette gjør det mulig for de andre elevene å lære hvordan de kan være i samspill med eleven med autisme og omvendt.

Kluth (2003) definerer inkludering som en pedagogisk orientering, hvor hun påpeker at lærere må finne styrker og anlegg som elevene kan bidra med i fellesskapet. Skole 2 lar en av elevene med autisme synge solo i julespillet som fremføres i kirken. Her har skolen funnet en styrke hos eleven som eleven får bidra med i et større fellesskap. Skole 2 bruker også tilretteleggingsbetingelsene materiell, aktiviteter, motivasjon og hjelp i en sosial sammenheng for en liten gruppe (det sosiale miljøet). Denne gruppen tolker jeg ikke som omvendt inkludering, men at det må en gruppe til for å lære eleven enkelte sosiale ferdigheter. Skole 2 inkluderer sine elever i daglige gjøremål, som for eksempel å være ordenshjelp. Trolig blir dette også gjennomført i skole 1 da dette er en generell aktivitet i de fleste skoler.

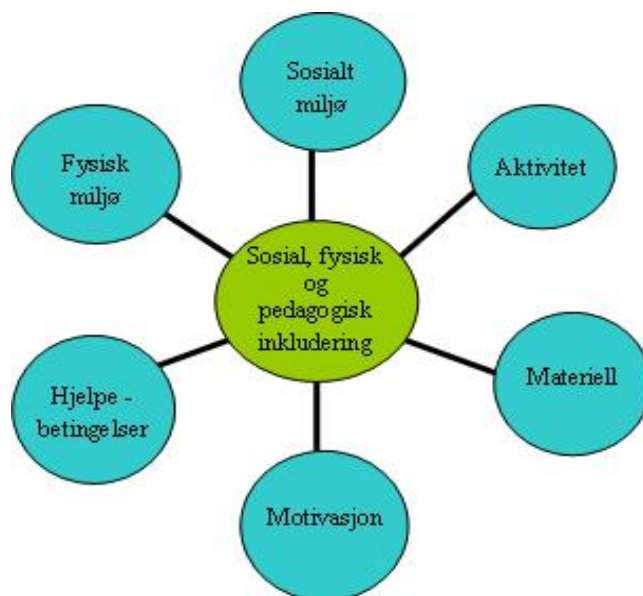
Skole 1 gir informasjon og veiledning til medelever og andre lærere om autisme og om eleven. Når andre ansatte på skolen gjøres kjent med autisme vil det også være lettere å inkludere eleven i det alminnelige som skjer på skolen (Jordan og Powell 2000). Kluth (2003) mener skolens evne til å inkludere elever med autisme kommer an på hvilken kunnskap skolen som helhet har om autisme. Økt kompetanse hos medelever kan også være støttende for samspill dem imellom, de lærer hvordan de kan omgås eleven og kan få økt forståelse for elevens vansker.

Begge skolene bruker eksempelvis stasjonsundervisning for å oppnå pedagogisk og fysisk inkludering. Vi får imidlertid lite informasjon om hvorvidt denne undervisningsformen inviterer til sosialt samspill mellom elevene.

Med de generelle avvikene hos mennesker med autisme (jf. kap. 1.3) vil det i utgangspunktet være en utfordring å tilrettelegge for sosial inkludering i klassen. Men inkludering er spesielt viktig for disse elevene fordi de er spesielt utsatt for isolasjon og ensomhet (Dalen 2006). Administrativt har begge skolene lagt til rette for at inkludering kan være mulig i form av tildelte ressurser, organisering av opplæringen, rutiner for samarbeid med andre lærere og foreldre og veiledning fra PPT og autismeteam. Generelt kan det se ut som at skolene likevel er lite målrettet om å inkludere elevene i normalmiljøet. Ut fra den informasjonen jeg får, kan det tyde på at skolene lykkes mer med fysisk inkludering enn sosial inkludering. Den faglige og

sosiale forskjellen mellom eleven med autisme og resten av klassen kan bli større i de høyere klassetrinnene, og kan gjøre sosial inkludering til en større utfordring etter som elevene blir eldre. Av den grunn kan det være viktig å tidlig planlegge og tilrettelegge for et inkluderende miljø.

Jeg tror at fysisk, pedagogisk og sosial inkludering, slik Dalen (2006) skiller begrepet, kan tilrettelegges etter miljøbetingelser slik de er kategorisert av Siverts (Holck 2004). Dalen (2006) sier at mange lærere opplever det vanskelig å legge til rette for samspill mellom elever med spesielle behov og andre elever. Det kan tyde på at lærerne ved skole 1 og skole 2 også opplever dette som vanskelig. De individuelle opplæringsplanene sier lite konkret om hvordan skolene planlegger å tilrettelegge for et inkluderende miljø for elevene. Vi får mer informasjon om inkludering i intervjuene, slik at det tyder på at lærerne ønsker å tilrettelegge for dette. Lærernes mangel på begreper som kan hjelpe dem til å se miljøets betydning tror jeg også får konsekvenser for hvordan de lykkes med inkludering. Jeg tror at samspill mellom elevene kan være enklere å oppnå dersom man bruker tilretteleggingsbetingelsene i planleggingen og tilretteleggingen av et inkluderende miljø. Sosial, fysisk og pedagogisk inkludering kan dermed planlegges og tilrettelegges etter tilretteleggingsbetingelsene aktivitet, materiell, hjelp, motivasjon, sosialt og fysisk miljø. Dette kan illustreres slik:



Figur 5.2: Eksempel på hvordan man kan planlegge og tilrettelegge for sosial, fysisk og pedagogisk inkludering.

Figur 5.2 viser hvordan jeg foreslår å bruke Siverts oppbygging av tilrettelegging (Holck 2004) til å planlegge og tilrettelegge for inkludering slik Dalen (2006) angir begrepet.

6. Konklusjoner og betraktninger om videre forskning

Opplæringen ved de to skolene som deltok i undersøkelsen viser at det legges et stort arbeid i å lykkes i opplæringen av elever med autisme. Skolene og lærerne synes å ta oppdraget på alvor, og legger mye arbeid og ressurser i å få dette til. Det er også rimelig å si at skolene langt på vei lykkes i å tilpasse opplæringsmiljøet for elevene, men at de ikke makter dette fullt ut. Dette kan skyldes at de mangler en klarhet i begrepene tilrettelagt opplæring og inkludering. Når de ikke lykkes i å tilrettelegge synes ikke dette å skyldes ressurser eller svikt i andre administrative rammebetingelser. Begge skolene beflitter seg på å inkludere elevene med autisme i skolene. Når de ikke lykkes med dette kan det sees i sammenheng med at de ikke planlegger det sosiale miljøet på en systematisk måte.

Som nevnt synes lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen å ha lite klarhet i begrepene tilrettelagt opplæring og inkludering. Dette understøtter tidligere forskning som finner at fagfolk i liten grad har oversikt over forhold ved miljøet som kan tilrettelegges (Holck 2004), og at lærere har lite klarhet i begrepet inkludering (Solli 2005). Det kan derfor være nødvendig med videre forskning, som kan bidra med å gjøre disse begrepene klarere for de som skal gjennomføre tilrettelagt opplæring og inkludering i praksis.

Kildeliste

- Andersen, Linda og Joi Bay 2002, *Sammenligninger af TEACCH og anvendt adfærdsanalyse (ABA)*, lesedato 6.mars 2008, www.ABA-forum.no
- Andersen, Svein S. 1997, *Case- studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Autismeforeningen i Norge 2008, *Hva er autisme?*, lesedato 20.februar 2008, www.autismeforeningen.no/comweb.asp?ID=4&segment=1&session
- Befring, Edvard 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Dalen, Monica 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalen, Monica 2006, "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Gall, Meredith D., Joyce P. Gall og Walter R. Borg 2007, *Educational research. An introduction*, Allyn and Bacon, USA.
- Gelso, Charles og Bruce Fretz 2001, *Counseling Psychology*, Wadsworth Group/Thomson Learning, USA.
- Gundersen, Knut K. og Luke Moynahan 2003, 'Trening av sosial kompetanse', i *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*, Svein Eikeseth og Frode Svartdal (red.), Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Haug, Peder 2004, 'Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskulen', i *Skolepsykologi*, nr.4 s. 3 – 21.
- Holck, Gidske 2004, *Kommunens styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretattlig tjenesteyting overfor barn og unge med funksjonsnedsettelse*, avhandling for graden PhD., Universitetet i Oslo.
- Holck, Gidske og Liv Randi Opdal 2008, 'Som fibrene i et rep', i *Spesialpedagogikk*, nr.1, s.45-60.
- Jordan, Rita og Stuart Powell 2000, *At bygge bro – at forstå og undervise barn med autisme*, Dansk psykologisk forlag, København.
- Jordan, Rita 2001, *Autism with severe learning difficulties*, Souvenir Press, London.
- Kjelstadli, Knut 1999, *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kluth, Paula 2003, *You're going to love this kid! Teaching students with autism in the inclusive classroom*, Jessica Kingsley Publishers, London.

Lov om sosiale tjenester av 1991.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, Utdanningsdirektoratet, Oslo.

Martinsen, Harald 1992, *Et liv med autisme. Tidlige tiltak og opplæring*, Norsk fjernundervisning.

Martinsen, Harald og Jon Magne Tellevik 2004, 'Autisme – en spesialpedagogisk utfordring', i *Spesialpedagogikk*, Edvard Befring og Reidun Tangen (red.), J. W. Cappelens Forlag, Oslo.

Maxwell, Joseph A. 1992, 'Understanding and validity in qualitative research', in *Harvard educational review*, Vol.62, No.3, side 270 – 300.

Mesibov, Gary B., Victoria Shea og Eric Schopler 2006, *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*, Springer, New York.

Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman 1994, *Qualitative Data Analysis*, Sage Publications, California.

Mønsterplan for grunnskolen 1982, Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo.

NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo. www.etikkom.no

Opplæringslova av 1998.

Patton, Michael Quinn 2002, *Qualitative research and evaluation methods*, Sage Publications, California.

Peeters, Theo og Christopher Gillberg 2002, *Autisme – medisinske og pædagogiske aspekter*, Hans Reitzels Forlag, København.

Repstad, Pål 2007, *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Universitetsforlaget, Oslo.

Skogen, Kjell og Jorun Buli Holmberg 2002, *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.

Solli, Kjell-Arne 2005, *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*, Utdanningsdirektoratet, Oslo.

Sosial- og helsedirektoratet versjon 1 2006, *Elektronisk søkeverktøy ICD – 10*, lesedato 16.januar 2008, <http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm>.

St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

Strauss, Anselm og Juliet Corbin 1998, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications, California.

Tetzchner, Stephen von 2001, *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*, Gyldendal akademisk, Oslo.

- Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, *Veiledning om spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*, Oslo.
- Vedeler, Liv 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metode*, Gyldendals Akademiske, Oslo.
- Werner, Sidsel 2008, *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*, avhandling for graden Phd., Universitetet i Oslo.
- Wormnæs, Odd 2007, 'Om forståelse, tolkning og hermeneutikk', i *Blandingskompendium: Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Universitetet i Oslo.
- Yin, Robert K. 2003, *Case study research - design and methods*, Sage Publications, London.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til lærer

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Mal for individuell opplæringsplan

Vedlegg 7: Representativt eksempel av en individuell opplæringsplan

Vedlegg 8: Oppsummering av tilretteleggingsbetingelser

Vedlegg 1: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 23.01.2008

Vår ref: 18188 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

18188	<i>Opplæring for barn med autisme. Praksis i to skoler i en distriktskommune, - en casestudie</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Torunn Sørstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Sølve Fauskevåg

Kontaktperson: Sølve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torunn Sørstad, Sinsenvn. 15 C, 0572 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18188

Det vil i prosjektet behandles sensitive personopplysninger om elevers helseforhold, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 punkt 8 c.

Elevenes foresatte samtykker til at opplysninger om eleven innhentes og benyttes i studien. Personvernombudet finner at behandlingen av opplysninger om elevene kan hjemles i pol §§ 8, første ledd og 9 a, samtykke.

Behandlinger av opplysninger om lærerne kan hjemles i pol § 8, første ledd, samtykke.

Informasjonsskrivene er tilfredsstillende under forutsetning av at:

- Setningene om at opplysningene vil bli behandlet anonymisert slettes eller endres all den tid barnets identitet direkte eller indirekte vil fremgå i datamaterialet (for eksempel i individuell opplæringsplan), og fordi informantene vil være identifiserbar i lydopptaket.
- Det tilføyes i skrivet til foresatte at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 30.06.2008.

Personvernombudet anbefaler at samtykkeerklæringen er helt enkel, f.eks. slik: "Vi har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for dato og begge foresattes signatur.

Ved prosjektslutt 30.06.2008 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personopplysninger slettes eller omskrives, samt at lydopptak slettes.

Det forutsettes at prosjektleder avklarer med Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK, se www.ettkom.no) hvorvidt prosjektet er meldepliktig også for komiteen. Det forutsettes at REK godkjenner studien hvis den er meldepliktig. Vi ber om at kopi av eventuell godkjenning fra REK ettersendes ombudet.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor

Til rektor

desember 2007

Invitasjon til å delta i en undersøkelse om opplæring for barn med autisme.

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er opplæring for barn med autisme, begrenset til diagnosene barneautisme og atypisk autisme, og jeg skal undersøke hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæring for barn mellom 8-13 år. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju lærer som har hovedansvaret for å tilrettelegge opplæringen. I tillegg vil jeg innhente opplysninger fra barnets individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og enkeltvedtak fra skolestart fram til skoleåret 2007/2008. Informasjonsbrev til foreldre og lærere med samtykkeerklæring er vedlagt.

Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæring for barn med autisme og å klargjøre begrepet tilrettelegging. Det er et mål å gjøre kunnskapen så tydelig at den også kan ha en overføringsverdi til barn med lignende behov. Formålet med formidlingen av undersøkelsen er å øke kompetanse hos lesere som finner resultatene relevante for egen situasjon.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skolen tilrettelegger opplæringsmiljøet for eleven. Det vil også bli stilt spørsmål om kontakt og samarbeidsformer i forhold til foreldre, andre skoler og eksterne fagmiljø. Grunnen til at jeg ønsker å bruke individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og enkeltvedtak er å skaffe informasjon om hvilke mål man har valgt for opplæringen.

Jeg er underlagt taushetsplikt i henhold til forvaltningsloven § 13. Masteroppgaven skal være ferdig innen utgangen av mai 2008 og vil være tilgjengelig for andre ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Studiet dekkes av egne private midler.

På grunn av tidsbegrensninger ønsker jeg å gjennomføre undersøkelsen i løpet av uke 5 og 6 i 2008, men dette kan vi komme tilbake til dersom det blir aktuelt. Når masteroppgaven er ferdig kan jeg, om ønskelig, komme til skolen og presentere resultatene.

Dersom det gis tillatelse til at jeg kan gjennomføre undersøkelsen ber jeg om at du leverer vedlagt skjema til aktuell(e) lærer(e) og foreldre, og sender meg en bekreftelse per e-post. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 900 20 792 eller sende e-post til torunn.sorestad@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Gidske Holck på telefon 977 13 253.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Torunn Sjørestad
Sinsenvn. 15 C
0572 Oslo

Vedlegg:

- Til foreldre: Forespørsel om tillatelse
- Til lærer: Forespørsel om å delta i undersøkelse

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til lærer

Til lærer:

desember 2007

Forespørsel om å delta i undersøkelse

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er opplæring for barn med autisme, begrenset til diagnosene barneautisme og atypisk autisme, og jeg skal undersøke hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæringen for barn mellom 8-13 år. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju lærer som har hovedansvaret for å tilrettelegge opplæringen. I tillegg vil jeg innhente opplysninger fra barnets individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og enkeltvedtak fra skolestart fram til skoleåret 2007/2008. Forespørsel om tillatelse sendes som eget skriv til foreldre.

Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæringen og å klargjøre begrepet tilrettelegging. Det er et ønske å gjøre kunnskapen så tydelig at den også kan ha en overføringsverdi til barn med lignende behov. Formålet med formidlingen av undersøkelsen er å øke kompetanse hos lesere som finner resultatene relevante for egen situasjon.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skolen tilrettelegger opplæringsmiljøet for eleven. Det vil også bli stilt spørsmål om kontakt og samarbeidsformer i forhold til foreldre, andre skoler og eksterne fagmiljø.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Du vil få mulighet til å lytte på intervjuopptaket og korrigere eventuelle misforståelser. Lydopptaket slettes ved prosjektslutt 30.06.2008.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data fra deg bli slettet. Jeg er underlagt taushetsplikt i henhold til forvaltningsloven § 13. Masteroppgaven vil være tilgjengelig for andre ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Studiet dekkes av egne private midler.

Dersom du har lyst til å delta i undersøkelsen er det fint om du skriver under på vedlagt samtykkeerklæring og sender erklæringen til meg. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 900 20 792 eller sende e-post til torunn.sorestad@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Gidske Holck på telefon 977 13 253.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Torunn Sørstad

Sinsenvn. 15 C

0572 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studiet opplæring for barn med autisme og ønsker å stille til intervju.

Dato:

Signatur..... tlf.nr.:

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre

Til foreldre

desember 2007

Forespørsel om tillatelse.

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er opplæring for barn med autisme, begrenset til diagnosene barneautisme og atypisk autisme, og jeg skal undersøke hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæring for barn mellom 8-13 år. For å finne ut av dette skal jeg intervjuere lærere som har hovedansvaret for å tilrettelegge opplæringen. I tillegg ønsker jeg å bruke opplysninger fra barnets individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og enkeltvedtak fra skolestart fram til skoleåret 2007/2008.

Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap om hvordan skoler i en distriktskommune tilrettelegger opplæring for barn med autisme og å klargjøre begrepet tilrettelegging. Det er et mål å gjøre kunnskapen så tydelig at den også kan ha en overføringsverdi til barn med lignende behov. Formålet med formidlingen av undersøkelsen er å øke kompetanse hos lesere som finner resultatene relevante for egen situasjon.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan skolen tilrettelegger opplæringsmiljøet for eleven. Det vil også bli stilt spørsmål om kontakt og samarbeidsformer i forhold til foreldre, andre skoler og eksterne fagmiljø.

Grunnen til at jeg ønsker å bruke individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og enkeltvedtak er å skaffe informasjon om hvilke mål man har valgt for opplæringen. Jeg skal ikke oppbevare eller bruke personopplysninger som navn, skole eller bosted. Jeg er underlagt taushetsplikt i henhold til forvaltningsloven § 13 og datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 30.06.2008.

Det er frivillig å være med og du/dere har mulighet til å trekke deg/dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker deg/dere vil alle innsamlede data fra individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter, enkeltvedtak og intervju med lærer bli slettet. Masteroppgaven skal være ferdig innen utgangen av mai 2008 og vil være tilgjengelig for andre ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Studiet dekkes av egne private midler.

Dersom du/dere ønsker å gi meg tillatelse er det fint om du/dere skriver under på vedlagt samtykkeerklæring og leverer erklæringen til rektor ved barnets skole. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 900 20 792 eller sende e-post til torunn.sorestad@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Gidske Holck på telefon 977 13 253.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Torunn Sørstad
Sinsenvn. 15 C
0572 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato:

Signatur..... tlf.nr.:

Signatur.....tlf.nr.:.....

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Informantens bakgrunn

- 1.1. Utdannelse?
- 1.2. Hvilken erfaring har du med mennesker med autisme?
- 1.3. Hvilken bakgrunn og erfaringer hadde du før du begynte å undervise elever med autisme?
- 1.4. Hvordan har du tilegnet deg kunnskap og kompetanse om autisme?

2. Tilrettelegging

- 2.1. Tilrettelegging kan være et uklart begrep for mange. Hva legger du i begrepet tilrettelegging?
- 2.2. Hva mener du er et godt tilrettelagt opplæringstilbud for din elev?
- 2.3. Hvordan tilrettelegger du opplæringsmiljøet for din elev?
- 2.4. Bruker du spesielle opplæringsprogram eller tilnærmingsmåter når du tilrettelegger for din elev?

3. Administrative rammebetingelser

- 3.1. Hvilke undervisningsformer som for eksempel 1:1 eller i gruppe bruker du?
- 3.2. Hvordan og hvor ofte kartlegger du elevens ferdigheter og hva vurderer du ferdighetene i forhold til?
- 3.3. Hvilke ressurser har eleven fått tildelt og hvordan blir ressursene brukt?
- 3.4. Hvilken opplæring får personalgruppen på skolen?
- 3.5. Små kommuner med fådelte/små skoler kan ha sin egen problematikk. Mulighetene for å opparbeide et spesialpedagogisk team på skolen eller for hele kommunene kan være begrenset siden fagmiljøet er lite. Er dette en kjent problematikk for deg?
- 3.6. Finnes det samarbeid mellom skoler her i kommunen som har elever med autisme?
- 3.7. Hvilken type hjelp har skolen fått fra eksterne fagmiljø og fra hvem?
- 3.8. Foreldre til barn med autisme har mye kunnskap både om diagnosen og barnet. Har foreldre gitt råd om hvordan de ønsker at skolen skal tilrettelegge miljøet for sitt barn?
- 3.9. Hva sier foreldre og eksterne fagmiljø om tilrettelegging, mål og inkludering og hvordan samarbeider dere om dette?

4. Inkludering

- 4.1. Inkludering er et sentralt prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og i spesialpedagogikken. Hva mener du er god inkludering for din elev?
- 4.2. Hva gjør du for å inkludere din elev i elevgruppen og elles på skolen?

5. Avslutning

- 5.1. Er det noe du vil si som jeg ikke har spurt deg om?
- 5.2. Vil du lytte på opptaket?
- 5.3. Noe du vil slette eller tilføre?

Vedlegg 6: Mal for individuell opplæringsplan

INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN, IOP

Eleven sitt namn		Fødd	
Adresse		Telefon	
Skule		Klasse	

Føreset			
Adresse			
Tlf. privat		Tlf. arbeid	
Føreset			
Adresse			
Tlf. privat		Tlf. arbeid	

Planen gjeld for skuleåret:	
Planen skal reviderast:	

Tildelte årstimar	T-timar:		Timar med assistent/ miljøarbeidar:	
Tilrådde årstimar frå PPT	T-timar:		Timar med assistent/ miljøarbeidar:	

Planen er utarbeidd av:

Dato		Underskrift	
------	--	-------------	--

Vi er kjende med innhaldet i denne planen:

Elev	Underskrift:	Dato	
Føresette	Underskrift:	Dato	
Klassestyrar	Underskrift:	Dato	
Rektor	Underskrift:	Dato	

Original til skulen	Kopi til:
----------------------------	------------------

1. PEDAGOGISK VURDERING
1.1. ELEVEN SINE STERKE/POSITIVE SIDER
FAGLEG
SOSIALT
INTERESSER
SJØLVSTENDE
1.2. ELEVEN SINE VANSKAR
FAGLEG
SOSIALT
SJØLVSTENDE
ANDRE VANSKAR

2. OPPLÆRINGSMÅL
2.1. MÅL FOR SKULEÅRET
FAGLEG
SOSIALT
SJØLVSTENDE

3. TILTAK/KONSEKVENSAER FOR OPPLÆRINGA
FAGLEG
SOSIALT
SJØLVSTENDE

4. ORGANISERING AV TILTAK

Vedlegg 7: Representativt eksempel av en individuell opplæringsplan

INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN, IOP

Eleven sitt namn	NN	Fødd	
Adresse		Telefon	
Skule		Klasse	5. årsteg

Føresett	
Adresse	
Tlf. privat	Tlf. arbeid
Føresett	
Adresse	
Tlf. privat	Tlf. arbeid

Planen gjeld for skuleåret:	2007/2008
Planen skal reviderast:	Desember 2007

Tildelte årstimar	T-timar:	22 timar i veka	Timar med assistent/ miljøarbeidar:	Ingen
Tilrådde årstimar frå PPT	836		Timar med assistent/ miljøarbeidar:	Ingen

Planen er utarbeidd av:

Dato		Underskrift	
------	--	-------------	--

Vi er kjende med innhaldet i denne planen:

Føresette	Underskrift:	Dato	
Føresette	Underskrift:	Dato	
Kontaktlærer	Underskrift:	Dato	
Rektor	Underskrift:	Dato	

Original til skulen	Kopi til: Foreldre, PPT og NN kommune v/kommunesjef oppvekst
----------------------------	---

1. PEDAGOGISK VURDERING

1.1. ELEVEN SINE STERKE/POSITIVE SIDER

FAGLEG

Finner løysingar på praktiske problem. Er nysgjerrig og utforskande ut frå sitt nivå. Har god fantasi. Stiller spørsmål. NN viser interesse for å skrive bokstavar og leikeskrive ("løkkeskrift"). NN kan rime og klappe stavingane i ord med inntil 4 stavingar. Kan deler av songar, rim og regler som vert nytta i klassen. NN kan lese trelydsord sjølvstendig og kjente firelydsord. Kjenner igjen små bokstavar, og bruker dei meir og meir sjølv i skriftleg form.

Viser interesse for bøker og finner seg bøker på eige hand, spesielt bøker med beskrivande bilete. Kjenner igjen kjente barnebokfigurar som "Emil frå Lønneberget", "Ludde" og "Bø og Bæ", og stiller spørsmål til handlinga. Har i prosjekt- leselyst lese ei bok til dagen av serien Damm (nivå 3 & 4) og Hokus Bokus bøkene. Dette er ein stor framgong frå hausten 2006.

NN kan angi mengde opp til 20, men er ikkje sikker på talsymbola 15-20. På eige hand kan NN telje til 30. Kjenner til teikna for større enn og mindre enn, og kan bruke dei rett blant tala 1-20. NN viser interesse for å telje, og lærer seg matematiske omgrep så lenge ein lærer dei inn praktisk og konkret. Kan addere med einsifra tal med visuell hjelp.

Profitterer på undervisning 1:1. NN seier ifrå når NN synes noko er vanskeleg.

SOSIALT

Kan delta i dei fleste aktivitetar, men på sitt nivå. NN seier hei om morgonen når NN treff lærarar og elevar. Når NN møter ukjente på skulen spør NN kva dei heiter. Er ein glad person med sans for humor. Spør om hjelp i dei fleste situasjonar der NN trenger det, men vender seg mest til vaksne.

NN reagerer på at medelevar griner og gir beskjed til lærar. NN stiller spørsmål til lærar om kvifor eleven er lei seg, men retter ikkje spørsmålet direkte til eleven. NN går heller ikkje bort til eleven for å trøste.

NN spør sjølv om å få gå på besøk når NN er heime. NN har tre leikevenner på fritida som NN besøker, og varierer kven NN leikar med på skulen. NN kan invitere andre barn med i leik, og leikar i større grad med jamaldrane barn.

Kan innhente informasjon frå andre elevar ved å imitere dei, men har behov for å få beskjed/støtte frå lærar om kor NN skal rette fokuset.

INTERESSER

Spikre
Leike i sandkassen
Teknisk utstyr
Sykle
Spele på trommer

Konstruksjonsleik, spesielt i lego
Dyr (på avstand, er elles redd for dei)
Kjøretøy
Gå på ski og skøyter

SJØLVSTENDE

Greier seg som forventa ut frå utviklingsnivå. Brukar kroppen aktivt.

1.2. ELEVEN SINE VANSKAR**FAGLEG**

NN har store generelle lærevarsar, forsinka språkleg og sosial utvikling. NN fungerer svakare enn jamaldrane på dei fleste områda. Klare ikkje å arbeide sjølvstendig utan klare forventningar, tydeleg struktur, støtte, ro og kjente oppgåver.

SOSIALT

Vanskar med å oppfatte og forstå ukjente og nye aktivitetar, eller instruksjonar, som inneheld reglar eller rekkjefylgje. NN vil trenge hjelp til å halde seg i situasjonen over tid.

I dialog har NN vanskar med å halde felles fokus/merksemd på samtaletemaet. NN stiller spørsmål, men gir ikkje alltid signal om at NN er interessert i svaret.

NN har vanskar med å fortelje ei historie med ein viss samanheng. Oppfattar ikkje kollektive beskjedar og trengjer støtte til å kunne forholde seg til gitt beskjed.

MOTORISK

Ingen spesifikke vanskar, men trengjer vanleg motorisk trening med spesielt vekt på ballanse, koordinasjon og kroppskjenenskap. Har behov for å trene stabilitet og styrke i skuldrene/bolen for å redusere kraftbruken når NN skriv.

SJØLVSTENDE

NN har vanskar med å skaffe seg kunnskap/informasjon frå andre ved å stille spørsmål og imitere. Har behov for motivering til å ta vare på skulesaker og gjere lekser heime.

ANDRE VANSKAR

Vanskar med å avbryte/skifte aktivitet og kan dermed trenge tydelege signal på at NN er ferdig.

2. OPPLÆRINGSMÅL**2.1. HOVUDMÅL FOR SMÅSKULESTEGET****FAGLEG**

1. NN skal kunne lese og skrive.
2. Kunne addere og subtrahere og kjenne til teikna =, - og +.

SOSIALT

1. Verta integrert og fungera best mogleg i skulesamanheng og fritid.

2.2 MÅL FOR SKULEÅRET

FAGLEG

Matematikk: Undervisning 1:1

1. Kunne fylgje reglar i leik og spel (ordne og telje).
 - 1.1. Lære terningspel
2. Verta kjent med grunnleggjande matematiske omgrep.
 - 2.1. Lære omgrepa høgde og venstre.
3. Lære omgrep om antal og knytte desse til talsymbol.
 - 3.1. Lære antal og talsymbol for 0 – 100.
 - 3.2. Kunne ordne tal i rekkjefylje.
 - 3.3. Kunne bruke symbola for like i antal, større og mindre enn (=, < og >).
 - 3.4. Kunne gjera antal større/mindre (addere/subtrahere).
4. Kunne doble og halvere tal.
5. Kunne lage og utforske enkle geometriske mønster og beskrive dei munnleg.
6. Kunne nemne dagar, månader og enkle klokkeslett.
7. Kjenne at dei norske myntane og bruke dei i kjøp og sal.
8. Kunne samanlikne storleikar som gjeld lengde ved hjelp av høvelege måleiningar.

Norsk: Undervisning 1:1

1. Kunne skrive og lese.
 - 1.1. Kunne uttale riktig lyd til bokstav (automatisere) og trekkje saman språklydar til ord.
 - 1.2. Kunne leike, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklydar, ord og meningsberande element.
 - 1.3. Kunne matche ordbilete og ordbilete + bilete.
 - 1.4. Kunne setje saman bokstavbrikker til ordbilete.
 - 1.5. Bruke bokstavar og eksperimentere med ord, i eigen handskrift og på tastatur.
 - 1.6. Kunne bruke datamaskin som skrivereiskap tilpassa NN sitt nivå.
 - 1.7. Lese bøker og samtale om teksten.
 - 1.8. Skrive "beskjedar", "handleliste" osv.
2. Kunne vente på tur, ta ordet og gi det frå seg i større gruppe.
 - 4.1. Rekke opp handa i klasserommet.
 - 4.2. Kunne svare på spørsmål i klasserommet (lærer må vera bevisst på at spørsmålet vert formulert tilpassa NN sitt nivå).
 - 4.3. Kunne fortelje samanhengande om opplevingar og erfaringar.

Engelsk: Undervisning 1:1 og saman med klassen

1. Kunne helse og seie god morgon.
2. Bruke tal i kommunikasjon.
3. Forstå enkle instruksar gitt på engelsk.
4. Forstå og bruke ein del vanlege engelske ord og fraser knytt til nære omgivelser.

KRL: Undervisning 1:1 (og saman med klassen)

1. Kjenne til bibelsk forteljingsstoff.
 - 1.1. Verta kjent med forteljinga om Noahs ark og forteljinga om den barmhjertige Samaritanen.
2. Verta kjent med kristne høgtider.

- 2.1. Verta kjent med juleevangeliet, norske juletradisjonar og påske.
3. Oppøving i moralsk medvit.
 - 3.1. Få erfaring med å bruke enkle omgrep om rett og galt (eks. å stele, å låne/gi tilbake).
4. Kunne uttrykke tankar om livet, tap og sorg, godt og vondt.
5. Få hjelp til å halde fast på sin eigen verdi og identitet (vennskap, inkludering, særpreg, likeverd, likestilling).

Musikk: Kunne fylgje undervisning saman med klassen på sitt eige nivå.
Sjå årsplan for 5.klasse.

Kunst og handverk: Kunne fylgje undervisninga saman med klassen på sitt eige nivå. Sjå årsplan for 5.klasse.

Kroppsøving: Kunne fylgje undervisninga saman med klassen, eller i ei lita gruppe, på sitt eige nivå.
Sjå årsplan for 5.klasse og personlege behov.

Samfunnsfag, naturfag og mat og helse: Undervisning 1:1 og saman med klassen.
Kunne assosiere til tema som angitt i årsplan for 5.klasse.

SOSIALT

1. Kunne delta i rolleleik.
 - 1.1. Kunne simulere åtferd ved bruk av rørsler, ansiktsuttrykk og stemme.
 - 1.2. Kunne utveksle sosial informasjon som for eks. "eg har ein...", "eg liker...".
 - 1.3. Kunne kjenne igjen kjensler og "lese"/tolke andres ansiktsuttrykk.
 - 1.4. Kunne sette seg inn i andres perspektiv.
2. Kunne fylgje enkle regelleiker som "haien kommer", "kanonball", "hauk og due", "brentball" og "tikken".
3. Kunne fylgje enkle instruksar.
4. Rekke opp handa i klasserom.
5. Kunne gje respons/seie at NN forstår/ikkje forstår.

SJØLVSTENDE

1. Ta ansvar for skulesaker, lekser og private eigedelar både på skulen og heime.
2. Kunne hente inn informasjon frå barn og vaksne ved å observere, imitere og stille spørsmål.
3. Kunne formidle enkle beskjedar til foreldre/lærarar.

3. TILTAK/KONSEKVENSA FOR OPPLÆRINGA

FAGLEG

- Fleire korte arbeidsøktar kvar dag med opplæring på sitt eige nivå (1:1, i gruppe eller klasseundervisning alt etter timens målsetting og NN sitt behov).
- Vekt på visualisering, konkretisering, overlæring, korte repetisjonar og eigen aktiv utforskning på NN sitt nivå.
- Einetimane bør nyttast til innlæring av nye ferdigheiter og klasseundervisning til repetisjon og overlæring .
- Varierte oppgåver.

- Leik som metode i opplæringa.
- Struktur og oversikt.
- Praktiske oppgåver.
- Korte og presise beskjedar/informasjon
- Klare forventingar, konsekvente grenser og konkret ros.
- Rettleiing frå PPT.
- Kartleggingsprøver.
- Ta vare på NN sin motivasjon ved å gi han høve til egne val i opplæringa.
- Fokus på at NN skal kunne respondere hurtig innan fagområda som for eksempel skriving, lesing osv.

SOSIALT

- I frie aktivitetar skal ein vaksen vera tilgjengeleg som rettleiar både i forhold til sosiale (ta kontakt med andre, invitere til leik, utvikle leik) og språklege ferdigheitar.
- Hjelp og støtte til å forstå beskjedar og reglar i ulike spel og leiker.
- Rettleiing frå PPT.
- Lære sosiale ferdigheiter i gruppe.
- Hjelp NN til å kunne bruke sin sosiale kompetanse saman med medelevar.
- Kontaktlærer/hovudansvarleg lærar rettleiar tilsette i SFO.
- Fokus på at alle lærarane i 5. og 6.klassetrinnet er tydelege i kva forventingar dei har til NN, slik at NN ikkje lærer seg å bruke strategiar for å kome unna krav som vert stilt (dette gjeld krav som er tilpassa NN sitt utviklingsnivå).
- Informasjon fyrst og fremst til medelevar (respekt for mangfaldet/ulikskapar), men og til andre elevar, lærarar og til medelevane sine foreldre (eks. på foreldremøte).
- Fokus på at NN skal kunne respondere hurtig på å gi sosiale kompliment.
- Lære NN til å sjå signaler på at andre trengjer hjelp og korleis NN kan hjelpe andre.
- Lære NN strategiar for korleis NN kan forlate ein situasjon og markere grensene sine på andre måtar enn å gå vekk frå situasjonen.
- Bruke sosiale historier for å korrigere åtferd og til å redusere redsle for uerfarte hendingar (hendingar som kan skje).
- Bygge opp eit nettverk til nokon få elevar med utgangspunkt i felles interesse.
- Delta i fellesaktivitetar i korte/lange sekvensar.

MOTORISK

- Fysioterapeut rettleiar hovudansvarleg lærar ved behov.
- Strukturert fysisk aktivitet i gymnastikksal/ute 2 timar 1 gong i veka (evt. 1 time 2 gonger i veka) saman med klassen. Aktivitetane skal samsvare med læreplan for kroppsøvningsfaget og personlege behov.
- Trene stabilitet og styrke i skuldrene/bolen for å styrke skriveferdigheitene. (Sjå forslag til øvingar frå fysioterapeut).
- Variert leik ute i friminutta.
- Bassengtrening 10 gonger i løpet av skuleåret saman med 5. og 6. klasse.

SJØLVSTENDE

- Opplæring 1:1, i gruppe og klasse.
- Kontinuerlig vurdere kva NN kan meistre på eige hand.

4. ORGANISERING AV TILTAK

- Daglege økter ein til ein med opplæring i personlege faglege og sosiale mål (eventuelt saman med medelevar alt etter kva målsettinga er).
- Motorisk trening (kroppspøving) i gymnastikksal/ute vert gjort saman med heil gruppe på 17 stykk med støtte frå lærar (tolærarsystem), eller i mindre gruppe dersom det er meir hensiktsmessig.
- Ressursen går til einetimar, tolærar og deling i smågrupper.

Vedlegg 8: Oppsummering av tilretteleggingsbetingelser

Oppsummering av tilretteleggingsbetingelser slik det fremkommer i intervjuene og individuelle opplæringsplaner:

Tilretteleggingsbetingelser:	Innhold:
Aktiviteter:	<ul style="list-style-type: none"> Varierte spill og leker Sy, perle eller veve når eleven er trøtt Høytlesing og spørsmål ART time Diverse barneleker og annen lek Varierte og praktiske oppgaver Variert lek i friminuttene Ordenshjelp Sosiale historier Korte repetisjoner Aktiv utforskning Aktiviteter med klar begynnelse og slutt
Motivasjonsbetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> Forsterkning, valg og belønning Dramatisering Krysse ut gjennomførte oppgaver Oppmuntning og muntlige tilbakemeldinger Være ordenshjelp som de andre elevene Mestring Smilefjes og spill Egne opplevelser Konkret ros
Hjelpebetingelser:	<ul style="list-style-type: none"> Lærer som modell Verbal støtte og peking Klokke som angir start og stopp av aktivitet Huskeliste på pulten med påminning om atferd Håndleing Pc som skriveredskap Kortsiktige mål for å komme i gang med oppgaver Dagsplan, forberedelse og påminning Visualisering, konkretisering og forutsigbarhet Korte og presise beskjeder/informasjon Taleregulator i klasesamlinger Fluency Klar begynnelse og slutt Konsekvente grenser Klare forventninger om oppførsel
Materiell:	<ul style="list-style-type: none"> Bilder, bøker og opplevde situasjoner Dataprogrammet Aski Raski Ulike brettspill Bok med sosiale historier Konkreter Blinkkort, PEKS bok Vanlig skolemateriell Kjent materiell Fyrstikkfigurer, katt kassen, konfliktskjema, A-mappe, smilefjes, mat, spill, fargekort, lesebøker, dagsplan og "meg selv" boken Taleregulator i klasserommet
Sosiale betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> Kjente personer Sammen med 2 – 5 elever Noen få elever med utgangspunkt i fellesinteresser
Fysiske betingelser:	<ul style="list-style-type: none"> Rom tilgjengelig når eleven har behov for hvile Sanserom med sakkosekk, musikk og dempet belysning Begrense møblement og undervisningsutstyr Rolig og organisert klassemiljø